

Tietämätön opettaja – vapautunut katsoja?

Emansipaation merkityksestä ja mahdollisuuksista vapaassa sivistystyössä

**Liisa Ahlfors
Aalto-yliopisto
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelma
Maisterin opinnäytetyö
2020**

Tekijä Liisa Ahlfors

Työn nimi Tietämätön opettaja – vapautunut katsoja? Emansipaation merkityksestä ja mahdollisuuksista vapaassa sivistystyössä

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatus

Vuosi 2020

Sivumäärä 75

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Maisterin opinnäytteeni *Tietämätön opettaja – vapautunut katsoja? Emansipaation merkityksestä ja mahdollisuuksista vapaassa sivistystyössä* tarkastelee emansipaation ja sivistyksen käsitteitä. Opinnäytteen empiirinen osio nivoo tämän tarkastelun osaksi kuvataidekasvattajan työtäni vapaassa sivistystyössä Tampereen seudun työväenopiston *Galleriakierros*-kurssin opettajana vuosina 2018-2020.

Opinnäytteeni aihe on löytynyt käytännön työstäni niin kuvataidekasvattajana, kuin nykytaiteilijana. Taiteellisessa työskentelyssäni olen ollut kiinnostunut purkamaan galleriatilan tila-aikadikotomiaa ja tätä olen suunnitellut *Galleriakierros*-kurssin tätä taustaa vasten. Perinteisesti galleriatilasta on pyritty häivyttämään ajallisuus. Mitä tilalle tapahtuu, kun sitä käytetään kasvatustoimintaan, joka lähtökohtaisesti on vuorovaikutteista, siis ajallista?

Teoriaosuus tarkastelee yllä mainittuja käsitteitä ensiksi kasvatustieteen perinteessä, sitten kriittisestä pedagogiikasta kumpuavassa vapauttavassa kasvatuksessa sekä kuinka dialogi vapauttavan kasvatuksen menetelmänä tukee kasvatettavan emansipaatiota. Teoriaosuuden ytimen muodostaa ranskalaisen Jacques Ranciéren filosofia ja käsitteet *tietämätön opettaja* ja *vapautunut katsoja*.

Empiirisen osion aineiston olen kerännyt teemahaastattelun ja osallistuvan havainnoinnin menetelmin. Olen haastatellut *Galleriakierros*-kurssille osallistuneita henkilöitä sekä pitänyt tutkimuspäiväkirjaa kurssia opettaessani. Empiirinen osio tuo osallistujien äänen osaksi opinnäytettäni ja vuoropuheluun niin käyttämäni teoreettisen kirjallisuuden kuin oman analyysinikin kanssa.

Opinnäytteeni keskeisiä kysymyksiä on, kuinka opetuksen informaali viitekehys ja opetustila voivat tukea emansipoivaa kasvatusta ja dialogia sen menetelmänä. Toinen kysymys on, kuinka emansipoiva kasvatusta nykytaiteen viitekehysessä ja galleriatilassa tukee katsojan emansipaatiota. Lopulta kysyn, kuka *Galleriakierros*-kurssilla opetti ja ketä ja kuka vapautui – ja mistä, mihin?

Vapauttavaan kasvatukseen sitoutuneena opettajana sitoudun tarkastelemaan myös omia ideologioitani ja ennakkoluulojani sekä kyseenalaistamaan omia ajatusrakennelmiäni. Vapauttavassa kasvatuksessa myös opettaja valtautuu. Tässä prosessissa taiteilija-opettaja saa myös mahdollisuuden emansipoitua katsojaksi.

Avainsanat tietämätön opettaja, vapautunut katsoja, Jacques Rancière, sivistys, emansipaatio, vapauttava kasvatusta, dialogi, yleisötyö, vapaa sivistystyö, galleriatila

Author Liisa Ahlfors

Title of thesis Ignorant schoolmaster – emancipated spectator? On the meaning and possibilities of emancipation in liberal adult education

Department Department of Art

Degree programme Master degree programme of art education

Year 2020

Number of pages 75

Language Finnish

Abstract

This master's thesis entitled *Ignorant schoolmaster - emancipated spectator? On the meaning and possibilities of emancipation in liberal adult education* examines the concepts of emancipation and civilisation. Empirical part of the thesis connects the examination of these concepts to my concrete work as an art educator in the field of liberal art education as the teacher of *Galleriakerros*-course at Tampereen seudun työväenopisto in 2018-2020.

The subject of my thesis is founded in my work both as an art educator and as a contemporary artist. In my artistic work, I have been interested to decode the time-space dichotomy of a galleryspace. I have designed *Galleriakerros*-course against this background. Traditionally, the aim of gallery space has been to obscure temporality. What happens when an educational activity, which is interactive, and thus temporal, is introduced in space like contemporary art gallery?

The theoretical part examines the above mentioned concepts first in the tradition of education, then in emancipatory education uprising from the tradition of critical pedagogy and how dialogue as a method of this education supports the emancipation of the one being educated. The core of theoretical part is the philosophy of French Jacques Rancière, and his concepts of ignorant schoolmaster and emancipated spectator.

The empirical part is consisted of research material collected by using methods of interviews and as well as my research journal which documents observations I have made during my teaching. The empirical part adds the voice of the participants of *Galleriakerros*-course into my thesis and into a dialogue with both the theoretical literature I have used as well as with my own analysis.

The key questions of my thesis are how operating in the context of informal education and educational space can support emancipatory education and dialogue as its method. Another question is how emancipatory education in the context of contemporary art and gallery space supports the emancipation of the spectator. Finally, I ask question of who in *Galleriakerros*-course taught who and who emancipated – and from where to what?

As a teacher committed to emancipatory education, I also commit at looking at my own ideologies and prejudices and questioning my own structures of thinking. In emancipatory education, the teacher is also the one emancipated. In this process, the artist-teacher also gets the opportunity to be emancipated into spectatorship.

Keywords ignorant schoolmaster, emancipated spectator, Jacques Rancière, civilisation, emancipation, emancipatory education, dialogue, mediating, liberal adult education, gallery space

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO

2 KASVATUSTEOREETTISET NÄKÖKULMAT

2.1 Sivistys ja emansipaatio kasvatustieteen perinteessä... 8

2.2 Vapauttava kasvatusta ja kriittinen pedagogiikka... 11

2.3 Dialogisuus vapauttavan kasvatuksen menetelmänä... 14

2.4 Tietämätön opettaja ja vapautunut katsoja – Jacques Ranciéren käsitys emansipaatiosta... 18

3 TEEMAHAASTATTELU JA HAVAINNOINTI TUTKIMUSMENETELMINÄ

3.1 Monimenetelmäisestä lähestymistavasta... 25

3.2 Teemahaastattelun toteutus... 27

3.3 Tosiasioita vai arvostuksia?... 29

4 DIALOGIT JA ANALYYSI

4.1 Galleriakierros – kurssi ja sen kulku... 32

4.2 Galleriakierroksen jälkeen... 40

4.2.1 Haastateltavien heterogeenisistä lähtökohdista... 41

4.2.2 En odota mitään auktoriteettia – Opettajan merkityksestä ja kahtalaisesta roolista... 42

4.2.3 Kun sä annoit ihmisten tehdä itte – Jacotot'n *Telemáque*-romaani ja galleriakierroksella käyttämäni menetelmä... 44

4.2.4 Jotta lumous ei haihtuisi – Taiteilijatapaamisten merkitys ja katsojan kokemus... 46

4.2.5 Ihan kivat raamit – Ryhmän merkityksestä ja moniäänisyydestä... 48

4.2.6 Intiimi ja elämälle vieras – Galleriatilan merkityksestä opetustilanteelle... 53

4.2.7 Toisenlainen kello – Ajan merkityksestä taiteentuntemuksen opetuksessa... 57

4.2.8 Osallistujien taidekäsitykset: katsoja kulttuurintekijänä... 59

5 PÄÄTELMÄT

5.1. Kuka opetti ja ketä? – Kuka vapautui ja mistä, mihin?... 66

5.2 Jatkotutkimuskysymyksiä... 68

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuspäiväkirjan runko

Liite 2. Teemahaastattelun runko

1 Johdanto

Kasvatustutkimuksen traditiosta nousevan opinnäytteeni ajankohtainen aihe on taiteenkatsojan emansipaatio ja sivistysprosessi suhteessa taidekasvattajan toimintaan. Käsittelen näitä teemoja *Galleriakierros*-nimisen kurssin kautta. Olen opettanut kurssia Tampereen seudun työväenopistossa syksystä 2018 alkaen.

Tutkielman teoreettisessa osiossa keskityn ranskalaisen Jacques Ranciéren filosofiaan ja erityisesti käsitteisiin tietämättömästä opettajasta ja vapautuneesta katsojasta. Mistä Ranciéren vaatimus katsojan emansipaatiosta kumpuaa? Mistä katsoja pitäisi emansipoida? Olisiko oikeampi kysymys se, että *mihin* katsoja emansipoidaan? Kuka on tietämätön opettaja? Mitä hän voi opettaa ja miten hän opettaa? Aihepiiri tarjoaa lukemattomia tutkimuskysymyksiä niin taiteen kuin pedagogiikan kentille. Tutkimusotteeni on pragmatistinen, sillä opinnäytteeni aihe on löytynyt käytännön työstäni kuvataidekasvattajana. Opinnäytteessäni pyrin yhdistämään lukemastani kirjallisuudesta nousevia teorioita ja teoreettisia käsitteitä käytäntöön, pedagogiseen toimintaan *Galleriakierros*-kurssin opettajana.

Opettamani *Galleriakierros*-kurssi nivoutuu niin taidekasvatuksen, yleisötyön kuin vapaan sivistystyönkin käsitteisiin. Artikkelissään *Kuka välittää?* Kaija Kaitavuori määrittelee yleisötyötä:

Taiteella täytyy olla yleisö, joka pystyy reagoimaan, kokemaan, ja antamaan näkemälleen merkityksiä; yleisö, joka kokee taiteen omakseen ja osallistuu sen ylläpitoon; yleisö, joka välittää. Yleisötyö pyrkii pitämään huolta siitä, että tällainen yleisö on olemassa. (Kaitavuori 2015.)

Yleisötyötä ei ole juurikaan tutkittu Suomessa tai suomeksi, ainoaksi esimerkiksi Kaitavuori osoittaa Kaisa Mäki-Petäjän väitöskirjan vuodelta 2014 (Kaitavuori 2015). Yleisötyöstä kirjoittaminen on myös rajoittunut museopedagogiikkaan ja museoissa tapahtuvaan yleisötyöhön, joten opinnäytteeni avaama näkökulman galleriatilassa tapahtuvaan kasvatukseen ja yleisötyöhön on tässä mielessä uudenlainen.

Galleriakierros-kurssin tyyppisiä kursseja on toki järjestetty aikaisemminkin, eikä siinä sinänsä ole mitään ainutlaatuista. Esimerkiksi Helsingissä järjestetään gallerioihin keskittyntä *Helsinki Art Walk*-yleisötapauksia ja Tampereen seudun

työväenopistossa sekä Ahjolan kansalaisopistossa on vastaavia kursseja ollut tarjonnassa jo monia vuosia. Totean kuitenkin, että vastaavanlaisia kursseja ei ole dokumentoitu. Mainitsemistani työväen- ja kansalaisopistojen aikaisemmista kursseista ei löydy merkintöjä, jolloin en tiedä, missä määrin ne ovat olleet menetelmiltään yhteneväiset omieni kanssa tai teoreettisesti emansipaation ja sivistysprosessin käsitteiden kautta tarkasteltuja. Opinnäytteeni tarkoitus onkin kuvata ja dokumentoida tämäntyyppistä taidekasvatustoimintaa.

Galleriat, joissa kasvatustoiminta *Galleriakierros*-kurssin puitteissa tapahtuu, edustavat institutionaalista taidetta. Kaitavuori kuvaa tätä institutionaalista taidemaailmaa dantonlais-dickieläiseksi (Kaitavuori 2015). Arthur Danton mukaan taide vaatii tulkintayhteisön, joka koostuu ammattimaisesta taidemaailmasta ja joka tämän ammatillisuuden myötä jakaa taideteorian, joka puolestaan mahdollistaa esitetyn asian näkemisen taiteena. George Dickie puolestaan väittää, että taiteen määrittäminen on jatkuva prosessi, johon osallistuvat useat ammatilliset toimijat, kuten koulutus, taideinstituutiot, kulttuuripolitiikka ja rahoitus (Kaitavuori 2015). Tämä tarkoittaa, että *Galleriakierros*-kurssilla vierailemissamme gallerioissa esitellään ammatillisen koulutuksen saaneiden taiteilijoiden taidetta, yleensä toisten taiteen ammattilaisten esille valitsemina. Niitä myös usein miten rahoittavat taiteen ammattilaisille tarkoitetut apurahatahot. Valitut galleriat ovat tosin poikkeuksetta olleet yhdistys- ja taiteilijavetoisia, voittoa tavoittelemattomia gallerioita, jotka itsekin toimivat ammattilaisille tarkoitettujen avustuksien ja apurahojen varassa. Kurssin osallistujien haastatteluista käy ilmi, että näihin tiloihin liittyy toisaalta jotakin ”*intiimiä*” ja yhtäältä ”*elämälle vierasta*”. Opinnäytteeni tarkastelee, kuinka emansipoiva kasvatustoiminta voi yleisötyön kontekstissa purkaa yleisön ja ammattikentän välisiä hierarkioita.

Yhtäältä nykytaiteen vallitseva paradigma on dialogisuus. Ranskalaisen kuraattorin ja kriitikon Nicolas Bourriaud’n käsite relaatioestetiikka määrittää taiteellisen toiminnan osana ympäröivää todellisuutta. Taide tai taiteellinen toiminta ei ole staattista vaan sen muotoihin ja toimintatapoihin vaikuttaa sosiaalinen konteksti, jossa taiteellista toimintaa toteutetaan. Bourriaud’n käsite relaatioestetiikka ottaa teoreettisen viitekehyksensä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja sosiaalisesta kontekstista sen sijaan että vakuuttaisi tai vahvistaisi käsitystä itsenäisestä, yksityisestä ja yksityisesti koetusta, symbolisesta tilasta. Galleriassa tai museossa

taide koetaan välittömästi, sitä katsotaan ja kommentoidaan, jolloin katsojan kokemus kehittyy tietyssä ajassa ja tilassa suhteessa teokseen, toisiin katsojiin ja niin edelleen. Relaatioesteettiset teokset poikkeavat kuitenkin muista siten, että niiden keskeiseksi sisällöksi nousevat nämä sosiaaliset suhteet. Katsojan osallistumisesta on tullut arkipäivää ja 1990-luvulta lähtien taide on ollut yhä enenevässä määrin jotain, mikä tapahtuu yhteistyössä yleisönsä kanssa. (Bourriaud 2002, 11, 14, 15-16, 25, 26-28). Yhdysvaltalainen Grant H. Kester on teoksessaan *Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art* koonnut yhteen taiteilijoiden teoksia, jotka toimivat Bourriaud'n määrittämän relaatioestetiikan keinoin, mutta käyttäen näistä nimitystä dialoginen taide. Dialogisen taiteen hyödyntämä katsojan läsnäolo on luonut pohjan teosten muodolle, joka perustuu syvemmin vuorovaikutukseen, jopa poliittiseen aktivismiin. (Kester 2004, 14.)

Toisaalta institutionaalisen taidekentän välittäjäportaan hierarkia kuvastuu kuraattorin "prestiisissä" asemassa ja yleisötyöntekijän vähemmän hohdokkaassa asemassa. Kaitavuoren mukaan siinä missä kuraattori seisoo taiteilijan rinnalla ja saa osansa tämän *säteilystä* – "pedagogi taas asettuu yleisön rinnalle, eikä maallikkous useinkaan ole kentän erityisyyttä vaalivassa taidemaailmassa arvostettua" (Kaitavuori 2015.) Samalla Kaitavuori tulee nostaneeksi taiteilijan hierarkian huipulle. Edellisessä kappaleessa totean, että opinnäytteeni tarkastelee yleisötyön kontekstissa tapahtuvan emansipoivan kasvatuksen mahdollisuuksia purkaa yleisön ja ammattikentän välisiä hierarkioita. Mitä erityispiirteitä emansipoiva kasvatusta saa, kun kasvattajana ja yleisötyöntekijänä toimii hierarkian "huippu", itse taiteilija?

Työ- ja koulutustaustani on nykytaiteilijan. Olen valmistunut vuonna 2015 taiteen maisteriksi Aalto-yliopiston ympäristötaiteen koulutusohjelmasta, ja paikkasidonnaisessa taiteellisessa työskentelyssäni liityn niihin historiallisiin ja teoreettisiin lähtökohtiin, jotka syntyvät 1960- ja 70-lukujen yhdysvaltalaisessa taiteessa. Taideobjektin ja sen jälkeen taiteen esitystilan idealistinen hermeneutiikka murrettiin ajan minimalismissa ja maataiteessa, ensin viemällä veistokselta jalusta ja lopulta viemällä taide ympäristöön. Nämä instituutiokriittiset suuntaukset ovat toki sittemmin tulleet omaksutuksi juuri sen kapitalistisen taideinstituution piiriin, jota paikkasidonnaisiksi kuvaamallaan teoksilla alunperin lähtivät kritisoimaan. Kenties tästä syystä paikkasidonnaisuuden uudemmat määritelmät tekevät eroa käsitteen

historiallisiin lähtökohtiin minimalistisessa veisto- ja maataiteessa. Sen uudemmat määritelmät ottavat huomioon myös tilan fyysisten ominaisuuksien lisäksi tilan mentaaliset, taloudelliset, poliittiset, käytännölliset – siis sosiaaliset ja inhimilliseen toimintaan kiinteästi liittyvät puolet. Paikkasidonnaisuudessa syntyi 1990-luvulla esimerkiksi kiinnostus kohti paikan asuttamia *yhteisöjä* kohtaan (ns. New Genre Public Art). (Kwon 2002, 1-3, 13, 24) Tätä taustaa vasten ei liene sattumaa, että taiteellinen työskentelyni johdatti minut pedagogisiin opintoihin ja kasvatustoimintaan taiteen yleisöjen parissa.

Jos yleisötyö on taiteen ruohonjuuritason työtä, voidaan myös taiteilijan ja yleisön saattaminen yhteen nähdä radikaalina pedagogisena toimintana, sillä yleensä radikaali kasvatusta pyrkii oikaisemaan vallitsevaa yleiskuvaa tai tekemään vastatulkinnan. Ylhäältäpäin opettamisen (*educare*) sijaan radikaali kasvatusta korostaa kasvamaan saattamista ja tasa-arvoista vuorovaikutusta (*educere*). Radikaalin latinankielinen kantasana *radix* merkitsee juurta ja radikaalikasvatusta voidaan näin ollen mieltää juuriin meneväksi kasvatukseksi. Tarkasteluni näkökulma ja oppimiskäsitykseni perusta, johon myös *Galleriakierros*-kurssin pohjautuu, on kriittisen pedagogiikan perinne sekä radikaali, emansipoiva kasvatusta dialogisine menetelmineen, jonka pyrkimys on *educere*. (Suoranta 2005, 11-12.)

Nykyisin vapaa sivistystyö määritellään koulutuksena, joka edistää yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta ja jonka tavoitteena on myös tukea ihmisten monipuolista kehittymistä ja hyvinvointia (Opetushallitus 2020). Vapaan sivistystyön koulutus on omaehtoista. Emansipoivalle kasvatukselle vapaa sivistystyö kasvatustoiminnan kontekstina on omiaan. Rancière'n mukaan formaali, järjestelmällisesti etenevä kasvatusta opettaa kasvatettavalle ensisijaisesti sen, mihin hän on kykenemätön, mikä kuilu erottaa hänet kasvattajasta. Tähän verrattuna informaali oppimisympäristö mahdollistaa omaehtoisen etenemisen ja edellä mainitun kuilun kuomisen umpeen. Olennaista opinnäytteeni tutkimuskysymysten asettelulle on siis niin institutionaalisessa taidekentässä kuin kasvatuksessakin ilmenevien valtahierarkioiden purkaminen.

Opinnäytteeni etenee tästä johdannosta teoriaosioon, jossa käsittelen kirjallisuuslähteistä koostuvaa aineistoa; sivistyksen ja emansipaation määritelmiä kasvatustieteen perinteessä, kriittistä pedagogiikkaa ja vapauttavaa kasvatusta,

dialogia vapauttavan kasvatuksen menetelmänä sekä lopuksi erityisesti Jacques Rancière'n käsitteitä tietämätön opettaja ja vapautunut katsoja.

Empiirinen tutkimusaineistoni koostuu kurssin osallistujien haastatteluista ja tutkimuspäiväkirjastani. Menetelmäosiossa perustelen valintaani aineiston keruusta nimenomaan haastattelun avulla ja tarkastelen menetelmänä erityisesti teemahaastattelua, jota omissa haastatteluissani käytin. Analyysiosio koostuu *Galleriakierros*-kurssin kuvauksesta, havainnoista omassa tutkimuspäiväkirjassani sekä teemahaastatteluilla kerätystä aineistosta. Näiden aineistojen analyysin keskeinen idea on tuoda kurssin osallistujien ääni osaksi tätä opinnäytettä ja dialogia paitsi minun, myös teoreettisen kirjallisuuden kanssa. Lopuksi esittelen tästä analyysistä tehtyjä päätelmiä ja jatkotutkimuksen kannalta oleellisia kysymyksiä.

2 Kasvatusteoreettiset näkökulmat

2.1 Sivistys ja emansipaatio kasvatustieteen perinteessä

Koska opinnäytteeni käsittelee toimintaa vapaassa sivistystyössä ja sen keskeisiä käsitteitä on emansipaatio, tarkastelen aivan ensimmäiseksi sekä sivistyksen että emansipaation käsitteitä kasvatustieteen perinteessä. Tämä katsaus historiaan pohjustaa myöhempiä lukuja, joissa käsittelen lähemmin teorian suhdetta opettamaani *Galleriakierros*-kurssiin.

Pauli Siljander erittelee sivistyksen vaikeasti määriteltävää ja moniulotteista käsitettä nimenomaan pedagogiikan kannalta. Pedagogisen sivistyskäsitteen varhainen teoreetikko Johan Amos Comenius loi periaatteen *omnes, omnia, omninom*, eli kaikille kaikkea monipuolisesti, joka lähti siitä, että sivistys kuuluu kaikille. Se on yleinen ihmisyyteen liittyvä velvoite eikä tietyn ammattikunnan tai säädyn yksityistä omaisuutta. Se tarkoittaa modernissa pedagogiikassa ihmiseksi tulemistä – joka ei toteudu ilman kasvatusta. (Siljander 2005, 29, 32.)

Koska sivistys merkitsee ihmisen ihmiseksi tulemistä, se ei kuvaa mitään erityistä tiedollista tai taidollista valmiutta. 1700-luvulla sivistyksen käsitteeseen kuitenkin liittyi yhteiskunnallinen ulottuvuus, kun sivistys alettiin nähdä kolmannen säädyn, nousevan porvariston, emansipaationa. Järjellisen ihmisen tuli suhtautua kriittisesti niin auktoriteetteihin kuin hallitsevaan yhteiskuntaluokkaan. Näin ollen modernilla ajalla sivistyskäsite nivoutui ihmistä rajoittavien yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja rakenteiden purkamiseen. Pedagoginen sivistyskäsite on näin ollen poliittinen. Se “tuli kuvaamaan sitä prosessia, jossa ihminen itse syntyperästä ja yhteiskunnallisesta asemastaan riippumatta määrittää suhdettaan ympäröivään maailmaan.” (Siljander 2005, 33.)

Klassiseen pedagogiseen sivistyskäsitteeseen kuuluva itsemääräytyvyys antaa ymmärtää, että sivistys olisi yksilökeskeinen, subjektivistinen käsite. Ihmisen ihmiseksi tuleminen ja siihen oleellisesti liittyvä vapaus ei toteudu tyhjiössä vaan yksilö tarvitsee tähän vastavuoroista suhdetta maailmaan. Tästä seuraa, että sivistysprosessi on paradoksaalisesti vierasmääräytyneisyyden voittamista, mutta

samalla tähän sitoutumista. Kasvavan on sivistysprosessinsa edetessä toisaalta sovitettava toimintaansa ulkoisiin pakkoihin ja vaatimuksiin, toisaalta kyettävä irrottautumaan näistä oman harkintansa mukaan. (Siljander 2005, 34-35.)

Toisaalta sivistys lähestyy pedagogista tehtävää, sillä se ei toteudu pelkästään kasvavan vapaasta tahdosta vaan vaatii tarkoituksellista pedagogista ohjausta. Näin ollen se kytkeytyy myös intentionaalisen kasvatuksen käsitteeseen, mutta säilyttää arvaamattomuutensa: on vaikea ennakoida sivistysprosessin päämääriä tai täsmällisiä piirteitä. Se luo uutta ja on siksi ennakoimaton. Moderni sivistyskäsite onkin tulevaisuuden suhteen avoin, eikä määritä ihmisen ihmiseksi tulemiselle lopullista tilaa. (Siljander 2005, 36.)

Pedagogisen *sivistyksellisyyden* periaate viittaa siihen, että sivistysprosessi ei tapahdu itsestään, luonnollisten kykyjen ja taipumusten pohjalta, eikä kasvatettava näin ollen pysty itse toteuttamaan tätä prosessia vaan siihen tarvitaan ulkopuolista ohjausta eli pedagogista vaikuttamista. Tässä pedagogisessa interaktiossa luodaan edellytyksiä, jotta kasvatettavan sivistysmahdollisuus toteutuisi, mutta toisaalta vältetään tekemästä ennako-oletuksia kasvatettavan mahdollisesta oppimiskyvystä: ainoa oletus on kasvatettavan tunnustaminen sivistyvänä olentona. (Siljander 2005, 40.)

Samalla tämä tarkoittaa myös sitä, että pedagoginen vuorovaikutus sivistyksellisyyden suhteen tapahtuu yksilön ominaisuuksien ja ympäristötekijöiden välisessä suhteessa ja voidaan sanoa, että sivistyksellisyys muodostuukin kasvavan sivistysprosessin ja kasvattajan kasvatustoiminnan leikkauspisteessä. Kasvatustoiminnan kannalta on oleellista, että sivistyksellisyys näyttäytyy siellä, missä sille on annettu tila ja mahdollisuus. Siten voidaan sanoa, että kasvattaja oikeastaan vasta omassa pedagogisessa toiminnassaan luo sivistyksellisyyden. (Siljander 2005, 41.)

Emansipaatio on kantava idea niin valistuksessa kuin modernissa pedagogiikassakin. Kriittisessä pedagogiikassa se uusintaa näiden keskeistä ideaa itsemääräytyvyydestä. Emansipaatiolla tarkoitetaan itsemääräytyvyyden ja vapauden toteutumista, vapautumista ideologioista ja väärästä tietoisuudesta sekä yhteiskunnallisten instituutioiden sisältämistä valtahierarkioista. Modernissa

pedagogiikassa kasvatuksella katsotaan voitavan vaikuttaa kasvatettavan sivistysprosessiin, jonka lopputuloksena toivotaan autonomista subjektia. Emansipaatio kuvaa tätä sivistysprosessia. (Siljander 2005, 158-159.)

Toisen maailmansodan jälkeen syntyneessä kriittisessä pedagogiikassa on korostettu, että yhteiskunnallisissa instituutioissa ideologiat ovat niihin sisäänrakennettuja. Näistä instituutioista Siljander antaa esimerkiksi koululaitoksen, mutta tätä voi mielestäni hyvin soveltaa nykytaiteeseen ja sitä esitteleviin tiloihin. Emansipaation käsitteeseen puolestaan liittyy oleellisesti näiden instituutioiden ideologioista vapautuminen. Samoin kasvatuksen nähdään emansipoivan “väärän tietoisuuden muodoista”. Ideologioihin ja virheellisiin ajatusmalleihin tai ennakkoluuloihin kytkeytyvät sosiaalisen vallan hierarkiat. Emansipaatiolla pyritään siis myös vapautumaan sosiaalisista riippuvuuksista ja yhteiskunnan alistavista rakenteista. Kasvatus emansipaationa tähtääkin yhteiskunnalliseen muutokseen, demokratiaan, vallan uusjakoon ja tasa-arvoon. Emansipoivan kasvatuksen tehtävä on ihmisen sosiaalisen elintilan laajentaminen. (Siljander 2005, 160-162.)

Emansipaatio on kuitenkin avoin käsite, joka täytyy aina tilanteen mukaan määritellä uudelleen. Kasvatukselle emansipaatio on kasvatustoimintaa ohjaava periaate ennemmin kuin jokin ennalta määrätty tavoite tai päämäärä. Emansipoiva osallistuminen täytyy kussakin opetustilanteessa keksiä, usein osallistujien välisen keskustelun kautta. (Siljander 2005, 163.) Seuraavissa luvuissa käsittelen kriittisestä pedagogiikasta kumpuavaa nykypäivän vapauttavaa kasvatusta sekä dialogia sen keskeisenä menetelmänä.

2.2 Vapauttava kasvatusta ja kriittinen pedagogiikka

Taustoitin tässä luvussa kriittisen pedagogiikan perinteestä kumpuavaa vapauttavaa kasvatusta suhteessa kasvatustieteen perinteen määritelmiin sivistyksestä ja erityisesti emansipaatiosta. Määrittelen vapauttavan kasvatuksen ensisijaisesti yhdysvaltalaisen bell hooksin kirjoitusten pohjalta hänen teoksesta *Vapauttava kasvatusta*.

Vapauttava kasvatusta perustuu pelkän tiedon jakamisen sijaan osallistumisesta opetettavien älylliseen ja henkiseen kasvuun. hooks (2007, 41) painottaa vapauttavan kasvatuksen *mahdollisuutta* tasa-arvoiseen, vastavuoroiseen ja arvostavaan suhteeseen opettajan ja opetettavien välillä. (hooks 2007, 299)

Kuten luvussa 2.1 todetaan, ihmisen ihmiseksi tuleminen, toisin sanoen kasvatettavan sivistysprosessi, ei toteudu tyhjiössä vaan yksilö tarvitsee siihen vastavuoroista suhdetta maailmaan. Myös vapauttavaa kasvatusta kuvaa hooksin (2007, 236) mielestä hyvin sana *osallistava*. Se muistuttaa läsnäolosta opetustilanteessa ja siitä ettei opetustilanne ole koskaan sama. Opetuksen perinteiset käsitykset korostavat opetustilanteen samanlaisuutta, vaikka opetettavat vaihtuisivatkin. Sen sijaan osallistava opetustilanne muuttuu koko ajan, koska sen luomiseen osallistuvat opettajan lisäksi myös opetettavat:

“Kun opetustilanne on todella osallistava, se on dynaaminen. Se elää. Se muuttuu *koko ajan*.” (hooks 2007, 236)

Tämä ajatus osallistavuudesta uhkaa vallan mekanismeja, jotka ovat kätkeytyneitä koulutukseemme (hooks 2007, 236). Osallistavan pedagogiikan arvo on siinä, ettei opettajan ääni “ainoana kerro, mitä opetustilanteessa tapahtuu.” Osallistavassa pedagogiikassa opetettavat eivät ole ainoita, joita pyydetään avautumaan tai pyritään valtauttamaan. Kun opetuksessa noudatetaan kokonaisvaltaisen oppimisen mallia, myös opettaja kasvaa ja valtautuu tässä prosessissa. “Kukaan ei pysty valtauttamaan, jos kieltäydymme olemasta haavoittuvaisia samaan aikaan, kun rohkaisemme opiskelijoita ottamaan riskejä”, toteaa hooks (2007, 51). Opettajan valtautuminen on hooksin vapauttavassa kasvatuksessa uutta verrattuna modernin pedagogiikan käsitykseen, jossa kasvatuksella katsotaan voivan vaikuttaa

kasvatettavan sivistysprosessiin, jonka tuloksena *kasvatettavasta* toivotaan autonomista subjektia. Jos perinteisessä pedagogisessa interaktiossa luodaan edellytyksiä, jotta kasvatettavan sivistysmahdollisuus toteutuisi, pyrkii vapauttava kasvatustapa vastavuoroisesti luomaan näitä edellytyksiä myös kasvattajalle.

hooks lainaa kriittisen pedagogiikan varhaisia teoreetikkoja, Henry Girouxia ja Peter McLarenia ja heidän vaatimustaan yhdistää teoria ja käytäntö pystyäkseen omaksumaan ja soveltamaan pedagogisia käytäntöjä, jotka luovat uutta kieltä, rikkovat oppiainerajoja, purkavat valtaa ja muovaavat institutionaalisia ja diskursiivisia rajaseutuja, joissa politiikasta tulee toimijuuden, vallan ja taistelun keskinäisen suhteen esiin nostamisen ehto. (hooks 2007, 195.) Vapauttavan kasvatuksen päämäärät ovat periaatteessa samat kuin modernin pedagogiikan sivistysprosessilla – purkaa ihmistä rajoittavia yhteiskunnallisia valtasuhteita ja rakenteita. Vapauttavan kasvatuksen menetelmät tähän kuitenkin ovat toiset. Edellä kuvattu hybridiyden tavoite kyseenalaistaa opettajuuden ehdottomuuden. Esimerkiksi hooks (2007, 202.) mieltää identiteettinsä ensisijaisesti kirjoittajaksi. Näin ollen hänen on helpompi suhtautua kriittisesti identiteettiinsä opettajana. Samastun tähän ajatukseen taiteilija-opettajana.

Kuten jo edellä todettua, vapauttavassa kasvatuksessa on siis yhtä lailla kyse opettajan valtauttamisesta:

“Heidän rinnallaan minä kasvan älyllisenä olentona, kehitän entistä syvempää ymmärrystä siitä, miten opettaa ja osallistaa opiskelijoita opetustilanteessa. Tämä on yksi tärkeimmistä asioista, joka erottaa vapauteen tähtäävän koulutuksen vanhoillisista opetustavoista, jotka rohkaisevat opettajia pitäytymään näkemyksessä, ettei heillä ole mitään opittavaa opiskelijoiltaan.” (hooks 2007, 228)

Jos modernissa pedagogiikassa emansipaatiolla tarkoitetaan kasvatettavan itsemääräytyvyyden ja vapauden toteutumista, vapautumista ideologioista ja väärästä tietoisuudesta sekä yhteiskunnallisten instituutioiden sisältämistä valtahierarkioista, niin vapauttavassa kasvatuksessa myös kasvattaja vapautuu edustamansa instituutioiden vastaavista. Ennen kaikkea opettajana olemisessa on hooksin (2007, 247) mukaan kyse olemisesta ihmisten kanssa:

“Kun astun luokkaan lukukauden alussa, harteillani lepää vastuu siitä, että tarkoituksemme on, edes lyhyen aikaa, oppia yhdessä. Se paikantaa minut oppijaksi.

En tietenkään väitä, ettei minulla olisi enemmän valtaa kuin opiskelijoilla. En yritä sanoa, että olemme kaikki tasavertaisia. Yritän sanoa, että olemme tasavertaisia sikäli, että me kaikki luomme oppimisympäristöä.” (hooks 2007, 229.)

Vapauttavan kasvatuksen mukaisesti dialogi menetelmänä onkin opettajalle yksinkertaisimpia keinoja rajoja rikkovan oppimisympäristön luomiselle. (hooks 2007, 196). Käsittelen seuraavassa luvussa dialogia kasvatuksellisenä menetelmänä vapauttavan kasvatuksen näkökulmasta.

2.3 Dialogisuus vapauttavan kasvatuksen menetelmänä

Tunnetuin antiikin opetuksen käsitteen kuvaus on Sokrateen dialogi. Sokrates hakeutui keskusteluihin ja esitti kysymyksiä, jotka paljastivat keskusteluissa kumppaneidensa tietojen näennäisyyden näin ollen opastaen heitä tarkistamaan käsitystensä pätevyyden. Myös nykyaikainen opetuksen käsite pitää tätä dialogia usein esikuvanaan. (Siljander 2005, 49)

Dialogisuus on keskeinen kasvatuksellinen tavoite useista teoreettisista lähtökohdista ammentavissa suuntauksissa. Dialogia suositellaan pedagogiseksi toimintamuodoksi edistämään oppimista, ihmisten autonomiaa ja osallistujien yhteisöllisyyttä niin hermeneutiikassa ja fenomenologiassa, kuin John Dewey'n pragmatismissa, Paulo Freiren vapauttavassa pedagogiikassa, Henry Giroux'n kriittisessä pedagogiikassa ja Jürgen Habermas'n kommunikatiiviseen rationaalisuuteen perustuvassa kasvatusajattelussakin. Richard Rortyn mielestä olemme matkalla näkemään *keskustelun* lopullisena kontekstina, jossa tieto ymmärretään. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 309, 316.)

Ottamalla vaiennettujen äänet keskusteluun voidaan ihmisille tarjota mahdollisuuksia monenlaiseen kasvuun. Ihanteena on tällöin tuoda yhteiskunnallinen moniäänisyys ja monimuotoisuus osaksi opetustilannetta, jossa ihmisiä ei johdeta omaksumaan vain yhtä yleisesti hyväksyttyä näkökulmaa (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 310). Menetelmänä dialogi kytkeytyy hooksin määritelmään vapauttavasta kasvatuksesta ja sen osallistavasta pedagogiikasta siten, ettei opettajan ääni ole enää se, joka ainoana kertoo mitä opetustilanteessa tapahtuu.

Kriittisessä pedagogiikassa opettajan ei tule tarjota omia mielipiteitään, vaan valtauttaa opiskelijat herättelemällä heidät ajattelemaan itse. Tärkeimpiä kriittisen pedagogiikan tavoitteita on avoimen keskustelun kautta tuoda esiin näkökulmia, jotka kuvaavat yhteiskunnallista todellisuutta monelta eri kannalta. Näin ollen kriittinen pedagogi toimii sekä sokraattisena kättilönä että paarmana. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 316.) Osallistavassa pedagogiikassa opetettavat eivät ole ainoita, joita pyydetään avaamaan suunsa tai joita pyritään valtauttamaan, vaan

tämä koskee myös opettajaa. Jos kriittinen pedagogi toimii sokraattisena kättilönä ja paarmana – tarpeen ja tilanteen mukaan – vapauttavan kasvatuksen mukainen osallistava pedagogi myös synnyttää itse ja altistaa itsensä puremille.

Keskusteluun kykeneminen on keskeistä ja perusedellytys tälle on rohkeus tunnustaa, että omat käsitykset voivat olla perusteettomia. Siksi toimivan kulttuurin ehtona onkin, että omaa näkökulmaa ei pidetä ainoana oikeana. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 316.) Vapauttavassa kasvatuksessa osallistava pedagogi tunnustaa tämän ja näin ollen kasvaa ja valtautuu tässä prosessissa yhdessä kasvatettavien kanssa.

Dialogin tavoitteet eivät välttämättä aina ole osallistujille selkeitä. Se rinnastuu keskustelevaan opetukseen, eikä sille useinkaan pyritä määrittämään kovin selkeitä päämääriä; tavoite voi kuitenkin olla ymmärryksen lisääminen ja toisten näkökulmien kunnioittava kuuleminen. Jo pyrkimys dialogiin voi olla sosiaalisesti tai poliittisesti arvokasta, vaikka tavoitteet eivät täytyisikään. Dialogin tavoitteesta voidaan olla periaatteessa yhtä mieltä, mutta osallistajat voivat silti kokea sen palvelevan tarpeitaan eri tavoin. Erilaiset lähtökohdat ovat dialogin keskeinen haaste, eikä kaikkia tyydyttävään ratkaisuun välttämättä koskaan päästä. Tärkeää on, miten erot tulevat esiin ja minkälaiset äänet pääsevät kuuluviin ja mitkä vaiennetaan. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 315.)

Dialogiseen suhteeseen vaikuttaa se, missä ja miten dialogia käydään. Tällaisia ovat paikka, jossa tavataan, aiemmat sosiaaliset suhteet, opetustilanteiden ulkopuolinen vuorovaikutus, ilmeet, äänenpainot ja eleet. Kun opettaja kohtaa erilaisista taustoista ja erilaisia näkemyksiä omaavia ihmisiä, on erityisen tärkeää se, että opettajalla itsellään on edellytyksiä olla kriittisesti tietoinen omista arvoistaan, asenteistaan sekä perehtyneisyyttä yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottaviin mekanismeihin ja koulutuksen valtakäytöksiin. Tässä opettajaa saattaa auttaa Burbules'n esittämä jaottelu:

1. Erilaisuus pyritään näkemään rikkautena
 2. Painotetaan erilaisuuksien kunnioittamista
 3. Korostetaan erilaisten kulttuureiden ja ryhmien sopusointuista rinnakkaiselo.
- (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 324, 325-326.)

Dialogi on paitsi kasvatuksellinen ideaali, myös konkreettista toimintaa, jota määrittävät opetustilanteen puitteet ja koulutuksen "reunaehdot". Ideaalia voidaan lähestyä, kun tunnistetaan sen rajat; osallistujien lähtökohtien erot ja valtasuhteet. Pyrkimyksenä tulisi olla kohtaaminen luopuen mahdollisimman paljon omista ennakkoasenteista ja valta-asemista. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 331) Vapauttavaan kasvatukseen sitoutunut opettaja luopuu myös omista ennakkoasenteistaan ja valta-asemistaan, eikä vaadi tätä pelkästään opetettavilta.

Dialogin katsotaan lupaavan ihmisarvoista kohtelua, vapautusta järjestelmän vallasta, yksilöllisyyden kunnioittamista, voimaantumista ja uskoa parempaan maailmaan. Tämän vastakohtana on yhteiskunta, jonka toiminta Paulo Freiren sanojen mukaan on "antidialogista". (emt. 332) Ei siis ihme, että dialogi on nykykasvatuksen kiistaton paradigma. Huolimatta taidemaailman hierarkisuudesta, jota johdannossa kuvaan (tai juuri siitä johtuen), se on sitä myös nykytaiteelle. Nykytaiteessa dialoginen estetiikka tarkoittaa sitä, että tekijä on aktiivisesti valmis kuuntelemaan katsojaa. Modernismin perinteinen kantilainen estetiikka on perustunut katsojan ja kohteen dikotomiaan. Dialoginen estetiikka syntyy siitä, kun tämä puretaan. Jo poistuminen taidegalleriasta tai museosta esimerkiksi maisemaan tai muihin "ei-taidetiloihin" tekee dialogisuuden mahdolliseksi tai jopa välttämättömäksi. (Kester 2004, 88, 107-108, 125) *Galleriakierros*-kurssilla tavoittelen dialogia päin vastoin *palaamalla* taidetilaan – mutta tällä kertaa pedagogina kasvatustoiminnallisessa tarkoituksessa. Sinänsä hyvän dialogin määritelmät ovat niin nykytaiteessa- kuin kasvatuksessakin samat: Kesterin mukaan dialogisuus toteutuu parhaiten, kun yhteisö on poliittisesti yhtenäinen. Tällaisessa yhteisössä taiteilija kohtaa ja muuttaa myös omia käsityksiään ja niin taiteilija kuin osallistujat kasvattavat toinen toisiaan. Tämä vaatii taiteilijalta aktiivista kuuntelemista ja asettumista haavoittuvaan asemaan. Taiteilija tai pedagogi ei ole taiteen tai pedagogiikan mestari vaan yhdenvertainen oppija. (Kester 2004, 152-158.)

Kuinka edellä käsitellyt vapauttava kasvatustapa ja dialogi sen menetelmänä toteutuvat tietämättömän opettajan kasvatustoiminnassa? Miten Ranciére määrittelee emansipaation vapautuneen katsojan käsitteessään ja suhteessa taiteeseen? Seuraavassa luvussa käsittelen opinnäytteeni varsinaista teoreettista viitekehystä,

Jacques Ranciéren filosofiaa ja käsitteitä tietämättömästä opettajasta ja vapautuneesta katsojasta.

2.4 Tietämätön opettaja ja vapautunut katsoja – Jacques Ranciére’n käsitys emansipaatiosta

Kun talvella 2018 tein kurssisuunnitelmia *Galleriakierros*-kurssia varten Tampereen seudun työväenopistoon, en ollut vielä aloittanut kuvataidekasvatuksen opintojani Aalto-yliopistossa tai juurikaan opettanut. Työkokemukseni rajoittui lähinnä vapaana kuvataiteilijana toimimiseen. Koin itseni opettajana hyvin epävarmaksi ja pohdin, mitä minä voisin opettaa? Kun opintojeni alettua kuulin Jacques Ranciéren käsitteestä tietämätön opettaja, kiinnostukseni sitä kohtaan heräsi välittömästi.

Jacques Ranciéren teos *Le Maître Ignorant* käsittelee älyllistä emansipaatiota ranskalaisen opettajan ja kasvatustieteilijän Joseph Jacotot’n (1770-1840) esimerkin kautta. Jacotot joutui tilanteeseen, jossa hänen tuli opettaa Belgian flaaminkielisellä alueella, kuitenkin osaamatta itse flaamia ja opiskelijoidensa osaamatta ranskaa. Yhteisen kielen puuttuessa hän joutui etsimään pienimmän yhteisen nimittäjän, mikä yhdisti hänet opiskelijoihinsa. Jacotot löysi ranskalaisen Fénelonin vuonna 1699 kirjoittaman romaanin *Télémaque*, joka oli ilmestynyt ranskan- ja flaaminkielisenä painoksena. Hän pyysi opiskelijoitaan lukemaan kirjaa ja vertaamaan flaaminkielistä versiota ranskankieliseen. Tämän jälkeen heitä pyydettiin toistamaan yhä uudelleen oppimaansa. Opiskelijat oppivat ranskan kielen yksinkertaisesti vertaamalla sitä flaamiin ja tekemällä johtopäätöksensä sanoista, kieliopista ja lauseenrakenteista. Lisäksi he oppivat myös kirjoittamaan – ja Jacotot’n hämmästykseksi heidän lauseensa olivat ”kirjailijoiden eikä koululaisten”. Tämä sai Jacototin pohtimaan olivatko opettajan selitykset tarpeettomia tai kenelle ne olivat tarpeellisia ja missä tarkoituksessa. (Ranciére 1991, 2–4.)

Ranciére kuvaa tilannetta, jossa opettaja on mestari, joka pikkuhiljaa selittää opetettavia asioita oppilaalle. Opettajan rooli on määritellä oppilaan taso, ja syöttää opetettavia asioita tämän oppimattoman mieleen, jolloin oppilas asteittain nousee opettajan asiantuntijuuden tasolle. Opettajan tulee tunnistaa oppilaan ja opetettavan tiedon välinen etäisyys. Näin ollen opettaja on myös tämän etäisyyden asettaja ja poistaja. Tämä käsitys opettajasta olettaa, että oppiminen tapahtuu paremmin, jos opetettava materiaali välittyy opettajan puheen kautta, toisin sanoen selittäen.

Ranciére vertaa tämän käsityksen ristiriitaisuutta siihen tosi asiaan, kuinka jokainen lapsi oppii äidinkieltä: ilman välikäsiä. (Ranciére 1991, 3-5.)

Jacotot tulikin siihen lopputulokseen, että selittäminen ei ole oppimisen kannalta välttämätöntä. Pikemminkin tämä selittävä systeemi tarvitsee tietämätöntä oppijaa eikä toisin päin. Selittää jotakin jollekulle tarkoittaa ennen kaikkea, että tälle jollekulle osoitetaan hänen tietämättömyytensä. Tämä pedagoginen myytti jakaa maailman kahtia: tietäväisiin ja tietämättömiin, kypsiin ja kypsymättömiin mieliin, kykeneviin ja kykenemättömiin, älykkäisiin ja tyhmiin. Ranciére tarkentaa vielä, että ennen kaikkea tämä systeemi jakaa älyn kahtia – ylempään ja alempaan. Ylempi etenee menetelmän kanssa yksinkertaisemmasta monimutkaisempaan, alempi on sattumanvaraista ja perustuu empiriaan. Ranciére kuvaa kirjassaan Jacotot'n opiskelijoita, jotka opiskelivat ranskan kieltä *Télémaque*-romaanin avulla:

“Koko heidän vaivannäkönsä, koko heidän tutkimisensa kurottaa tätä kohti: joku on osoittanut sanansa heille, jotka he haluavat tunnistaa ja joihin he haluavat vastata. Eivät opiskelijoina tai oppineina, vaan ihmisinä. Samalla tavoin kuin miten vastaat, kun sinulle puhutaan, eikä kuulustella; tasa-arvoisuuden nimissä.” (Ranciére 1991, 7.)

Erona perinteiseen pedagogiikkaan, joka perustuu opettajan välittämään tietoon, Jacotot ei ollut välittänyt mitään eikä käyttänyt mitään menetelmää. Ranciére kuvaa Jacotot'n pedagogista koetta, jossa opiskelija yhdistettiin tahtoon (opettaja Jacotot'n) ja älyyn (*Télémaque*-romaniin). Näiden kahden välillä vallitsi sopiva etäisyys, joka mahdollisti emansipaation. (Ranciére 1991, 14.)

Ranciéren mukaan tietämättömän oppilaan emansipointi voi tapahtua vain jos opettaja on itse emansipoitunut, mikä tarkoittaa että hän on tietoinen ihmismielen todellisesta voimasta. Tällä Ranciére tarkoittaa, että oppimatonkin ihminen on kykeneväinen oppimaan itse, jos hänen opettajansa uskoo, että hän kykenee ja vaatii häntä ymmärtämään potentiaalinsa. Opettaja, joka uskoo, että tietämättömänäkin hän on kykenevä opettamaan toista tietämätöntä, rikkoo vallan kierteen ja aloittaa emansipaation. (Ranciére 1991, 15-16.)

“Se, joka opettaa ilman emansipaatiota, tyhmistää”, julistaa Ranciére. Emansipoituneen opettajan sen sijaan ei tarvitse huolehtia siitä, mitä emansipoitunut

oppilas oppii. Hän oppii, mitä haluaa, ehkä ei mitään. Hän tietää, että voi oppia, koska sama äly ohjaa kaikkia ihmismielen tuotoksia ja ihminen voi aina ymmärtää toisen ihmisen sanat.” (Ranciére 1991, 18.)

Jacotot’n huomioidut opettajan roolista ovat mielenkiintoinen omana aikanaan. Ranciéren aikaan, 1900-luvun viimeisiltä vuosikymmeniltä lähtien, konstruktivistinen oppimiskäsitys eli tietoteoreettisen paradigman pedagoginen ilmentymä, on puolestaan niin laajalti levinnyt yhteiskuntaan ja ihmistieteisiin, että sitä harvemmin kyseenalaistetaan. Konstruktivismiin eri suuntauksia yhdistävä tekijä on näkemys siitä, että tieto ei koskaan ole tietäjästä riippumaton objektiivista tietoa vaan aina joko yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa uutta tietoa rakennetaan aiempien tietojen ja kokemusten pohjalta ja havaintoja tulkitaan näiden pohjalta. Konstruktivistiset suuntaukset jaetaan karkeasti yksilö- ja sosiaalikonstruktivistisiin suuntauksiin. Sosiaalisessa konstruktionismissa todellisuus käsitetään yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotetuksi sosiaalseksi konstruktioksi. Todellisuutta sekä ylläpidetään että muutetaan ihmisten välisen keskustelun kautta. Konstruktivismi merkitsee pedagogiikalle myös opettajan roolin muuttumista. Opettaja ei siirrä tietoa vaan ohjaa tiedon oppimis- ja konstruointiprosessia. (Tynjälä 1999, 37-38, 55, 61.) Näin ollen konstruktivistiset oppimiskäsitykset limittyvät vapauttavaan kasvatukseen ja dialogiin kasvatuksen menetelmänä.

Jacques Ranciére kirjoittaa teoksessaan *Vapautunut katsoja* taiteesta ja sen yhteyksistä intellektuaaliseen emansipaatioon ja jälleen pedagogisen suhteen perustekijöihin: opettaja hävittää oman tietonsa ja tietämättömyyden välisen etäisyyden. Kaiken opettamisen taustalla on pyrkimys pienentää opettajan tiedon ja oppijan tietämättömyyden välillä vallitsevaa kuilua. Pedagoginen paradoksi kuitenkin on, että samaan aikaan opettajan on koko ajan uusinnettava tuota kuilua. Tietämättömyyden korvaaminen tiedolla vaatii opettajan askeleen edellä oloa. Opettajalla on paitsi tieto, myös tieto siitä miten ja millä hetkellä mistäkin voidaan tehdä tiedon kohde. Ranciéren mielestä tosiasia ei ole olemassa tietämättömyyttä, ihmistä, joka ei tietäisi kaikenlaisia asioita opittuaan niitä itsekseen kuuntelemalla ja havainnoimalla ympäristöään, toiston, virheen ja korjaamisen kautta. Kuten edellä todettu, pedagogisessa suhteessa tämä on kuitenkin tietämättömyyden tietoa;

sattumanvaraista. Opettajan tieto on luonteeltaan etenevää, yksinkertaisesta kohti monimutkaisinta. (Ranciére 2016, 15-16.)

Järjestelmällisesti etenevä opetus opettaa juuri ensisijaisesti oppijalle hänen kyvyttömyytensä. Tietämättömyys ei ole vähempiarvoista tietoa vaan tiedon vastakohta, sillä tieto ei ole vain tiedon palasista koostuva kokoelma, vaan tietty asema. Mainittu etäisyys syntyy opettajan ja oppijan asemien yhteisvaikutuksesta. Tämä paitsi erottaa opettajan oppijasta, toisaalta myös pyrkii siihen, että oppija saavuttaa saman tiedon aseman. Näin ollen opetustilanne vahvistaa ennakkolettamuksensa älyjen epätasa-arvosta. Jacotot kutsui tätä vahvistavaa toimenpidettä tyhmistämiseksi. (Ranciére 2016, 15-16.)

Tyhmistämisen käytäntöä vastaan puolestaan Jacotot asetti intellektuaalisen emansipaation. Ei ole olemassa kahdenlaista älyä, sillä ihminen oppii kaiken kuten äidinkielensä, hän vertailee "yhtä asiaa toiseen, merkkiä tosiasiaan, merkkiä toiseen merkkiin." Tietämättömän opettajan vapauttavan toiminnan ja kaiken oppimisen ydin on tässä "kääntämisen runollisessa työssä". (Ranciére 2016, 17.) Tietämätön opettaja on tietämätön tyhmistävästä etäisyydestä, jonka vain asiantuntija kykenee silloittamaan. Etäisyys on olemisemme tavallinen ehto, joka täytyy ylittää "merkkien sokkeloiden välityksellä". Etäisyys, joka oppijan tulee ylittää ei ole kuitenkaan hänen tietämättömyytensä ja opettajan tiedon välinen kuilu, vaan matka "siitä mitä hän jo tietää siihen mitä hän ei vielä tiedä." (Ranciére 2016, 18.)

Oleellista on, että oppijan ei tarvitse asettua oppineen asemaan vaan harjoitella sitä kääntämisen taitoa, joka hänellä jo on. Tietämätön opettaja voi auttaa ja tukea oppijaa tämän omassa älyllisessä seikkailussaan, ei siksi että olisi vailla tietoa, vaan siksi että on jättänyt "tiedon tietämättömyydestä". Tietämätön opettaja ei tunnusta älyjen epätasa-arvoa ja tämä on se mistä hän on *tietämätön*:

"Hän ei opeta oppilailleen *omaa* tietoaan vaan käskee heitä heittäytymään rohkeasti asioiden ja merkkien sokkeloihin ja sanomaan mitä he ovat nähneet ja mitä he ajattelevat näkemästään, todentamaan tämän ja antamaan toisten vahvistaa sen." (Ranciére 2016, 18.)

Alun alkaen tietämättömästä opettajasta kuullessani en oivaltanut, mistä Ranciéren opettaja lopulta on tietämätön. Arvelin Ranciéren opettajan tietämättömyyden

liittyvän tiedon puutteeseen perinteisessä mielessä, mikä oli käsitykseni myös itsestäni aloittelevana opettajana. Ranciéren ajatuksiin paremmin perehtyessäni, oivalsin että tietämätön opettaja on se, joka on jättänyt tiedon tietämättömyydestä. Tämä koskee niin oppijoita, kuin opettajakin. Kuten vapauttavassa kasvatuksessa, myös opettaja valtautuu, kun jättää tiedon omasta tietämättömyydestään. Taiteilijakin voi toimia opettajana.

Kirjassaan *Vapautunut katsoja* Rancière liittää tarinan Jacototista nykytaiteen katsojan problematiikkaan. Taiteentekijöiden harhakuvitelmien häviäminen (esimerkiksi se, että taiteella opetettaisiin yleisölle totuus yhteiskunnallisista suhteista) on lisännyt katsojiin kohdistuvaa painetta. Katsojilta odotetaan nyt ratkaisuja, kun taide on saanut heidät “luopumaan passiivisesta asenteestaan ja muuttanut heidät yhteisen maailmamme aktiivisiksi toimijoiksi”. Ranciéren lisäksi esimerkiksi Kester on pohtinut modernistisen perinteen problematiikkaa, jossa taide toteutettiin runollisesti ylhäisessä yksinäisyydessä. Taiteilijan ei pidä kuunnella yleisöään tai hän lakkaa olemasta *todellinen* taiteilija. Tämän perinteen olemme niin syvästi omaksuneet katsojina, että mikä tahansa muunlainen lähestymistapa taiteeseen ja taiteilijuuteen näyttäytyy epätaiteena. Modernismin perinteessä katsoja on puutteellinen tulkitsija, jolle taiteilijan tulee paljastaa jokin totuus, jota katsoja ei ennestään ole tiennyt tai ole ymmärtänyt. (Kester 2004, 25, 88) Vastauksena tähän modernismin painolastiin Kesterin hahmottelemassa dialogisessa estetiikassa taiteen tekijä on aktiivisesti valmis kuuntelemaan ja vuorovaikuttamaan katsojan kanssa tässä ja nyt, sellaisena kuin katsoja on. Siinä missä perinteisissä taideteoksissa ja esteettisissä kokemuksissa pelkkä lopputulos vuorovaikuttaa katsojan kanssa, relaatioesteettisessä ja dialogisessa taiteessa esteettisen kokemuksen eli taideteoksen, joka katsojalle tarjoillaan, täytyy muovautua vuorovaikutuksessa katsojan kanssa. (Kester 2004, 25, 88; Bourriaud 2002, 43-46.)

Yllä kuvatut näkemykset puolustavat kahta asemaa ja näin ollen ne yhdistyvät tyhmistävään pedagogiikkaan. Kyse on aktiivisuuden ja passiivisuuden välisestä kuilusta. Rancière kyseenalaistaakin tämän vastakkainasettelun katsojan passiivisuudesta suhteessa tekijän aktiivisuuteen ja penää perusteluja näille asemille. Katselemisen ja kuuntelemisen passiivisuudeksi määrittelemisen jakaa aistisen alueen tiettyihin asemiin ja näihin asemiin liittyviin kykyihin ja kyvyttömyyksiin: “Ne ovat epätasa-arvon ruumiillistuneita allegorioita.” Vapautuminen

voi alkaa, kun katsominen ja toimiminen vastakkaisina asioina kyseenalaistetaan ja ymmärretään, että myös katsoja toimii havainnoimalla, valitsemalla, vertaamalla ja tulkitsemalla: ”Hän rakentaa oman runonsa edessään olevan runon pohjalta” (Ranciére 2016, 19, 20).

Näennäisesti passiivinen katsoja on jo osallistuja ja toimija, sillä hän muokkaa teosta aktiivisesti tulkitsemalla sitä. Tyhmistävä pedagogiikka on suoran yksisuuntaisen välityksen logiikkaa; oppilaan pitäisi oppia opettajan opettama asia ja katsojan nähtävä tai koettava tekijän hänen haluamansa näkevä tai kokemansa asia. Emansipaatio pyrkii erottamaan tällaiset syy-seuraussuhteet. Sen sijaan oppija oppii tietämättömältä opettajalta jotakin mitä opettaja ei itsekään tiedä, koska opetustilanne, jossa hän tutkii, todentaa ja vahventaa tulokset, opettaa sen hänelle. Tämä ei kuitenkaan ole enää opettajan tietoa (Ranciére 2016, 20-21.)

Tämän käsityksen mukaan katsojien yhdessä jakama voima tai kyky ei kumpua siitä, että he olisivat jonkinlaisen kollektiivisen ruumiin jäseniä, tai jostain erityisestä vuorovaikutuksen muodosta:

”Se on jokaisen kykyä kääntää omalla tavallaan se mitä hän näkee ja liittää se ainutkertaiseen älylliseen seikkailuun, joka tekee katsojasta samankaltaisen kaikkien muiden kanssa siksi, että tämä seikkailu ei muistuta kenenkään toisen seikkailua. Tämä älyjen tasa-arvon yhteinen voima tai kyky liittää yksilöt yhteen ja saa heidät jakamaan omat älylliset seikkailunsa sikäli kuin se pitää heidät toisistaan erillään.” (Ranciére 2016, 24.)

Toisin sanoen jokainen muokkaa oman opintopolkunsa:

”Kaikki toiminta – olkoon se sitten opettamista, leikkimistä, pelaamista, puhumista, kirjoittamista, taiteen tekemistä tai sen katsomista – ei suinkaan vahvista ruumiillistuvaa kollektiivista voimaa tai kykyä, vaan juuri nimettömien ihmisten kyvyn tai voiman, joka tekee meistä kaikista tasaveroisia kaikkien muiden kanssa. Tätä kykyä harjoitetaan etäisyyksien päästä, sitä harjoitetaan aivan ennakoimattomien yhteenliittymien ja erojen yhteispelissä.” (Ranciére 2016, 24-25.)

Tässä on yksi ratkaisu katsojan vapautumiseen. Katsojuus ei ole passiivinen olotila, joka tekijän toimesta tulisi muuttaa aktiiviseksi, sillä se on kaikkien ”meidän tavallinen tila.” Miten tahansa toimimmekin, liitämme näkemämme aina siihen mitä olemme ”nähtäneet, sanoneet, tehneet ja uneksineet.” Katsojaa ei tarvitse muuttaa tekijäksi vaan tunnistaa ”tietämättömän toiminnan tieto ja katsojalle ominainen aktiivisuus.

Jokainen katsoja on jo toimija omassa tarinassaan”. Jokainen taiteentekijä on myös oman tarinansa katsoja. (Ranciére 2016, 25.)

Näiden kahden muodostama “vapautunut yhteisö on aina kertojien ja kääntäjien yhteisö” ja siksi Ranciéren mukaan tarvitaan aktiivisen roolin omaksuneita katsojia, jotka tekevät teoksista omia käännöksiään ja kaappaavat jonkin tarinan tehdäkseen siitä omansa (Ranciére 2016, 30-31).

3 Teemahaastattelu ja havainnointi tutkimusmenetelminä

3.1 Monimenetelmäisestä lähestymistavasta

Tässä luvussa käsittelen opinnäytetyöhöni valikoituneita menetelmiä eli haastattelua, havainnointia ja niiden analyysia. Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen kirjassa Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö (2011) tarkastellaan haastattelun etuja verrattuna muihin aineistonkeruumetodeihin. Haastattelua puoltaa, jos halutaan sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin tai tiedetään jo ennalta, että tutkimuksen aihe tuottaa moneen suuntiin viittavia ja monitahoisia vastauksia.

Opinnäytteeni yksi keskeisiä käsitteitä on dialogi, joten oli luontevaa jatkaa tätä osallistujien kanssa kahdenkeskisten haastattelujen kautta. Kantavana ideana on siis sijoittaa haastateltavien puhe vapauttavan kasvatuksen laajaan kontekstiin sekä tarkastella haastateltavien vastauksia emansipaation melko avoimen käsitteen kautta. Haastattelu on joustava tällaisessa tapauksessa, sillä haastateltavan vastauksia voidaan tarvittaessa selventää ja syventää. Haastattelu on hyvä vaihtoehto myös, kun tutkijan on vaikea ennakoida vastausten suuntia, eli tutkimuksen aihe on vähän tunnettu alue. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35.)

Oman tutkimukseni kannalta nämä kaikki kohdat täyttyvät. Tarkoituksena on sijoittaa *Galleriakierros*-kurssille osallistuneiden puhe laajempaan Ranciére’n vapautuneen katsojan viitekehykseen. Kuten johdannossa totean, yleisötyöstä ja galleriakasvatuksesta on tehty vain vähän tutkimusta Suomessa. Tutkimani alue on siis vähän tunnettu ja siinä on mahdollisuuksia keskittyä niin pedagogisiin kuin taiteellisiin erityispiirteisiin. Tärkein haastattelua puoltava kohta on kuitenkin haastattelun korostama ihmisen subjektius eli että tutkittava ihminen on tutkimuksessa “merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli” (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35.) Tämä on paitsi Ranciére’n vapautuneen katsojan määritelmä ja myös oma lähtökohtani *Galleriakierros*-kurssin oppimistavoitteille.

Haastattelujen lisäksi olen käyttänyt aineiston keruuseen tutkimuspäiväkirjaa, eli tehnyt merkintöjä henkilökohtaisista havainnoistani kurssilla. Toimijuuteni on

menetelmässä kuitenkin kahtalainen, eli olen opettanut ja havainnoinut samanaikaisesti. Tutkimuspäiväkirjani toteutinkin tekemällä kysymysrunгон etukäteen (kts. liite 1). Itse opetustilanteessa suunnistin tämän rungon avulla, eli sen avulla osasin kiinnittää huomion niihin asioihin, jotka olin etukäteen arvellut kiinnostaviksi. Muistiinpanoni kirjoitin kuitenkin vasta kotona, sillä en halunnut kirjaamisen vaikuttavan läsnäolooni opettajana näissä tilanteissa. Tämänkin vuoksi olen kokenut tarpeellisenä jatkaa dialogia osallistujien kanssa ja kysyä tarkemmin juuri heidän kokemuksistaan.

Otaksuin saavuttavani haastattelujen kautta kiinnostavaa aineistoa, omien päiväkirjamerkintöjeni täydennykseksi. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan näiden kahden menetelmän ero on selkeä: havainto perustuu nykyisyyteen, haastattelulla voidaan käsitellä menneisyyttä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 38). Ilman kurssin videointia, mitä en halunnut tehdä, sillä koin sen vaikuttavan negatiivisesti osallistujien välittömään osallistumiseen, ainoa tapa rekonstruoida kokemus siitä on muistelu. Tämä onnistuu parhaiten käyttäen menetelmänä haastattelua.

Toisaalta olen voinut tarvittaessa peilata oman tutkimuspäiväkirjani kautta tuotettua aineistoa haastatteluista saatuun aineistoon. Tällainen monimenetelmäinen lähestymistapa on etu *perusteettoman varmuuden vähentämiseksi*. Yhdellä menetelmällä saatu selvä tulos voi johtaa perusteettomasti tutkijan luuloon, että hän on löytänyt oikean vastauksen. Triangulaatio eli monimetodisuus tarkoittaa joko monia menetelmiä, monia tutkijoita, monia aineistoja tai monia teorioita. Opinnäytteessäni triangulaatio ilmenee monilla aineistoilla, monilla menetelmillä sekä monilla teorioilla niin kasvatuksen kuin taiteenkin piiristä. Haastatteluilla tuotettu aineisto tutkimuksessani pyrkii ensisijaisesti välittämään kuvan haastateltavan ”ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista”, mikä onkin joko epäsuoraan tai suoraan haastattelun tarkoitus, ja jossa tutkija tällöin kysyy ihmiseltä esimerkiksi hänen kokemussisällöistään ja arvostuksistaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 39-41.)

Peilaamalla näitä kokemuksia ja arvostuksia toisaalta omiin havaintoihini ja yhtäältä teoriaosiossa esittelemääni Ranciére’n tietämättömän opettajan ja vapautuneen katsojan suhteisiin, pyrin luomaan mahdollisimman monipuolisen kuvan minun ja osallistujien yhteisestä kokemuksesta, *Galleriakierros*-kurssista. Tämän pyrkimyksen olen muotoillut seuravanlaiseksi tutkimuskysymykseksi:

Millaisena emansipaatio, vapauttava kasvatus ja sen menetelmänä dialogi tässä opetustilassa ja tilanteessa näyttäytyy?

3.2 Teemahaastattelun toteutus

Puolistrukturoitu haastattelu, jollainen teemahaastattelu yleensä on, sisältää kysymysten hahmotelman, niin sanotut teemat, mutta ei määrittele selkeästi kysymyksiä. Teemaluettelo on kuitenkin syytä tehdä niin huolellisesti, että haastattelu todellisuudessa keskittyy oleellisiin eli tutkimuksen ongelman kannalta tärkeisiin aiheisiin. Samaan aikaan haastattelijalla täytyy olla tarpeeksi liikkumavaraa kysymysten asettelussa. Haastattelijan tehtävä on olla hyvä kuuntelija. Toisaalta kysymyksiä esittämällä hän ohjaa haastattelutilannetta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 102-3) Oma haastattelurunkoni jakaantuu *Galleriakierros*-, tila-, aika- ja taidekäsitys-osioihin (kts. liite 2.). Lähden siis konkreettisemmasta (käytännön puitteet kurssilla) ja etenen abstraktimpaan (haastateltavan taidekäsitykseen).

Haastattelu onkin hyvä aloittaa avauskysymyksillä, jotka ovat laajoja ja helppoja vastattavia ja nyrkkisääntö haastattelussa on edetä yleisemmästä spesifimpään. Aloitin itse haastattelut siten, että haastateltava sai kertoa itsestään ja omista taustoistaan vapaamuotoisesti. Etenin siitä varsinaiseen aiheeseen ja kysyin melko konkreettisia asioita *Galleriakierros*-kurssista (vrt. liite 2.) Haastattelun edetessä kysymyksetkin syvenivät kohti haastateltavan käsityksiä galleriatilasta, taiteesta ja tekijyydestä. Ensimmäisten kysymysten laaja-alaisuus antaa haastateltavalle mahdollisuuden tarkastella asiaa omasta näkökulmastaan, mikä herättää hänen mielenkiintonsa. Retrospektiivisessä tutkimuksessa, kuten omassani, haastattelun tarkoitus on saada haastateltava muistamaan mennyt mahdollisimman tarkasti, jolloin haastattelija voi virkistää tämän muistia käyttäen hyväkseen aikaisempien kysymysten vastauksia. Näin myös haastateltava voi korjata mahdollisia virhetulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 107-108) Tällöin omat päiväkirjamerkintäni kurssilla tekemistäni havainnoista muodostuvat tärkeäksi tueksi haastattelua varten. Muistin niiden avulla, mihin näyttelyihin haastateltavat viittasivat tai pystyin tukemaan

heitä heidän muistellessaan esimerkiksi jotakin kurssilla tapahtunutta tai jonkun toisen osallistujan sanomaa.

Yksi teemahaastattelun eduista on (esimerkiksi lomakekyselyyn verrattuna), että siinä tutkija pystyy korjaamaan kysymyksen asetteluaan, jos haastateltavat niin sanotusti reagoivat "väärin". Teemat ja niihin liittyvät sarjat kysymyksiä voidaan kunkin haastateltavan kohdalla siinä järjestyksessä kuin ne keskustelussa on luontevinta. Tässäkin haastateltavan on kuitenkin syytä pitää huolta, että kukin teema-aihe tulee käsiteltyä loppuun, vaikka haastateltava siirtyisikin jo toiseen aiheeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 104.) Itse ratkaisin tämän tekemällä etukäteen paitsi rungon teemoista niin myös sarjan kysymyksiä kunkin teeman alle. Ajattelin tällä varmistavani, että kaikki tärkeät kysymykset tulee kysyttyä. Itse tilanteessa vaihtelin joustavasti sanamuotoja ja jopa kysymysten tai teemojen järjestystä myötäilläkseni joustavasti keskustelun kulkua.

Kysymysten asettelussa teemahaastattelussa onkin kaksi tehtävää; toisaalta *temaattinen* eli ne ohjaavat haastattelua kohti tutkimuksen pääkohtia, yhtäältä *dynaaminen* eli ne pitävät keskustelua yllä ja saavat haastateltavan kertomaan kokemuksistaan ja tunteistaan. Kysymyksissä tulisi välttää epäselviä ja epätäsmällisiä kysymyksiä sekä käyttämään yleiskieltä. Monta lyhyempää kysymystä on parempi kuin yksi pitkä. Hypoteettisia kysymyksiä tulisi myös välttää, sillä jos vastaajalla ei ole kokemusta, tuottaa vastaukset epämääräistä vastauksia. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 105) Esimerkkejä omista runkoni temaattisista, ohjaavista kysymyksistä ovat: *Mikä oli suhteesi gallerioihin ennen kurssia? Miten suhteesi gallerioihin on muuttunut kurssin aikana?* Esimerkkejä dynaamisista, keskustelua ja haastateltavan keskusteluvilkkautta ylläpitävistä kysymyksistä puolestaan ovat: *Olivatko kurssilla vieraillemamme galleriat sinulle entuudestaan tuttuja?*

Haastattelurunkoni teemat valikoituivat melko intuitiivisesti, sillä haastatteluja tehdessäni en vielä tarkalleen tiennyt, mitä kaikkea haastatteluissa nousee ja mikä muodostuu kiinnostavimmaksi keskustelunaiheeksi. Pyrin haastatteluja tehdessäni kysymään sellaisia kysymyksiä, jotka saisivat haastateltavat kuvaamaan kokemustaan kurssista mahdollisimman laajasti. *Galleriakierros*-kurssista mahdollisimman laajasti. Tällöin haastattelukysymysten teemoittelun kautta lähestytään toista keskeistä tutkimuskysymystäni:

Millaisena oppimisympäristön eri tekijät (esimerkiksi opettaja, ryhmä, tila) Galleriakierros-kurssilla koetaan ja kuinka tuon oppimisympäristön katsotaan mahdollisesti tukevan tai estävän osallistujien vapautumista katsojana?

3.3 Tosiasioita vai arvostuksia?

Kysymystyyppejä ovat *tosiasiakysymykset* ja *mielipidekysymykset*.

Teemahaastattelussa kuitenkin olennaista on, että molemmat kysymystyypit ovat avoimia. Tämä tarkoittaa, että haastattelijan on pohdittava teemahaastattelun runkoa tehdessään, haluaako hän saada selville tosiasioita vai arvostuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 106.)

Omassa tutkimuksessani minua kiinnostavat nimenomaan tosiasioiden sijaan haastateltavien arvostukset: Mielipiteet ja kokemukset kurssista, galleriatilasta, taiteen parissa vietetystä ajasta, ryhmän merkityksestä. Vapautuneeseen katsojuuteen liittyvät taidekäsitukset, joita haastatteluilla pyrin myös selvittämään, on ensisijaisesti arvostelma. Avoimuutta pyrin luomaan muotoilemalla kysymykset seuraavasti: *Miten olet kokenut kurssin ajankäytön? Miten tämä ajankäyttö on rakentanut kokemustasi teoksista? Onko se edesauttanut oppimistasi?* Pyrin siis kysymyksenasettelulla osoittamaan kysymyksen juuri haastateltavalle henkilölle ja antaa mahdollisuuden hänelle rakentamaa vastauksensa juuri omaan kokemukseensa pohjautuen.

Jokaisella teema-alueella on oltava *syventäviä kysymyksiä* ja *lisäkysymyksiä*. Haastattelijan olisi syventäessään muotoiltava kysymyksensä edellisen vastauksen perusteella. Syventämisen ajankohta on haastattelijan harkittavissa itse tilanteessa. Syventäminen selventää edellisen vastauksen epäselvää kohtaa, lisäkysymyksillä puolestaan laajennetaan käsittelyssä olevaa aluetta tuomalla siihen uusi näkökulma. Haastattelija voi myös ajan ja paikan kautta luoda tietojen saamiseksi rajat, joiden sisällä vastausten tulee pysyä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 110-111.)

Syventäviä kysymyksiä haastattelija ei siis voi etukäteen laatia. Esimerkkejä lisäkysymyksistäni, teemaa laajentavista kysymyksistä: *Voisitko, joko kurssin myötä tai muuten, nähdä roolisi myös taiteen tekijänä?* Edellä kuvasin haastattelurunkoni teemoittelua. Esimerkiksi tämä kysymys laajentaa teemaa, jonka aiheena on osallistujan taidekäsitteys *Galleriakierros*-kurssilla ja jatkaa edeltävää kysymystä: *Mikä on aikaisempi suhteesi taiteeseen?* Kysymyksen asettelun taustalla on Ranciére'n teoria vapautuneesta katsojasta.

Olin jo aikaisemmin kertonut *Galleriakierros*-kurssin osallistujille, että teen kuvataidekasvatuksen maisteriopintoja Aalto-yliopiston Taiteen ja suunnittelun korkeakoulussa sekä opinnäytettäni kyseisestä kurssista. Kevätkauden 2019 viimeisellä kokoontumiskerralla kerroin, että haluaisin tehdä haastatteluja tätä opinnäytettä varten ja että halukkaat voivat ilmoittautua minulle kasvotusten tai esimerkiksi sähköpostitse. Kaikki kolme haastateltavaa tulivat viimeisen kerran päätteeksi ilmoittautumaan minulle ja lähetin heille myöhemmin sähköpostia sopiakseni haastattelun ajasta ja paikasta. Haastattelut toteutettiin kesäkuussa 2019 Tampereen pääkirjastossa Metsossa, yleisön varattavissa olevissa yksityisissä huoneissa. Varasin huoneen kullekin haastateltavalle erikseen heidän aikatauluihinsa sopivaan aikaan ja tapasimme kirjaston aulassa. Kirjasto valikoitui paikaksi keskeisen fyysisen sijaintinsa ja neutraaliutensa vuoksi. Varattava huone antoi paitsi yksityisyyttä, myös haastattelujen nauhoitukseen vaadittavan tarpeeksi hiljaisen ympäristön.

Haastattelu on sujuva, kun haastateltava on avoin, suostunut haastatteluun vapaaehtoisesti ja aiheen ollessa hänelle läheinen. Tällöin haastateltavan puheenvuorot ovat pitkiä eli tutkija saa helposti tarpeeksi laajan aineiston. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 114). Koen, että nämä tavoitteet toteutuivat haastateltavieni kohdalla. Yhteinen nimittäjä haastateltavilleni (*Galleriakierros*-kurssin lisäksi) on akateemisuus, eli kaikilla kolmella on akateeminen loppututkinto. Uskon, että tämä on yksi syy, miksi kokivat haastatteluun osallistumisen mielekkääksi – he varmasti arvostavat omakohtaisen kokemuksen kautta tutkimusta ja akateemisia pyrkimyksiä. Kaikki haastateltavat ovat myös jatkaneet *Galleriakierros*-kurssille osallistumista tähän päivään saakka (kevät 2020), joten he ovat kenties kokeneet kurssin ja opetukseni antoisana ja halusivat antaa kokemuksensa vastavuoroisesti minun

käyttööni. Aihe on heille myös läheinen; haastateltava M-L on ollut mukana ensimmäisestä syyslukukaudesta 2018 lähtien ja haastateltavat M ja L hekin kevätkaudesta 2019.

4 DIALOGIT JA ANALYYSI

4.1 Galleriakierros – kurssi ja sen kulku

Tässä luvussa analysoin lähinnä tutkimuspäiväkirjaani perustuen *Galleriakierros*-kurssin sisältöä ja kulkua. Suorat lainaukset tutkimuspäiväkirjasta ovat *lainausmerkeissä*. Kurssin seuraava kuvaus on Tampereen työväenopiston kurssiesitteestä ja Internet-sivustolta:

”Tutustumme paikallisiin taidegallerioihin ja suomalaisen nykytaidekentän toimijoihin kuvataiteilijan johdolla ja opimme tulkitsemaan nykytaidetta sekä keskustelemaan siitä. Tapaamme kerran kuussa ja kierrämme näyttelyn vaihtuvissa gallerioissa. Kerrat koostuvat kurssin vetäjän alustuksesta, tutustumisesta näyttelyyn, sekä loppuyhteenvedosta ja ryhmäkeskustelusta. Mahdolliset pääsymaksut kurssin aikana max 10€. Ensimmäinen kokoontumispaikka kerrotaan ennen kurssin alkua.”

Galleriakierros-kurssi on kokoontunut sunnuntai-iltapäivisin syksystä 2018. Niin syys- kuin kevätlukukaudellakin on ollut neljä tapaamista noin kerran kuussa. Tähän päädyttiin suunnittelijaopettaja Katja Muttilaisen kanssa gallerianäyttelyiden noin kolmiviikkoisen kierron vuoksi. Tapaamiset ovat alkaneet kello yhdeltä iltapäivällä ja kestäneet puolitoistatuntia. Näyttelyt olen valinnut minä kurssin opettajana. En ole päättänyt niitä kauden alussa etukäteen, vaan olen ollut osallistujiin sähköpostitse ja tekstiviestitse yhteydessä noin viikkoa ennen tapaamiskertaa. Tällä olen halunnut varmistaa sen, että voin käydä katsomassa itse näyttelyt etukäteen ja tehdä päätöksen näkemäni perusteella. Ilmoittaessani seuraavan tapaamiskerran olen viestittänyt osallistujille gallerian, osoitteen, taiteilijan ja näyttelyn nimen sekä muistuttanut vielä päivämäärästä ja kellonajasta. Lisäksi olen liittänyt ilmoitukseen näyttelyn tiedotteen, johon olen kehottanut tutustumaan etukäteen.

Kurssikerrat ovat jakaantuneet opettajan lyhyeen alustukseen (noin viisitoista minuuttia), itsenäiseen näyttelyyn tutustumiseen (puolesta tunnista kolmeen vartiin) sekä loppukeskusteluun (myös puolesta tunnista kolmeen vartiin). Ensimmäisellä kaudella syksyllä 2018 ilmoittautuneita osallistujia oli kuusi, joista lopulta viisi osallistui kurssille. Kevätkaudella osallistujia oli kuusitoista, ja osallistujia enemmän tai vähemmän aktiivisena sama kuusitoista. Suurin osa osallistujista on ollut naisoletettuja, vain kaksi miesoletettua on osallistunut kevätkaudella 2019 (ja

sittemmin syys- ja kevätlukukaudella 2019-2020 kaksi lisää). Ikäjakama on painottunut selkeästi eläkeikäisiin. Sekä syys- että kevätkaudella oli yksi noin 30-vuotias sekä muutamia tätä vanhempia työkäisiä.

Opettajana olen toiminut gallerioiden ja näyttelyiden valitsijana. Olen joka kurssin alussa, koska joukossa on aina uusia osallistujia, kysynyt osallistujilta, miten he haluavat, että toimimme. Se, että minä toimin valitsijana, on ollut osallistujien toive. Erityisesti tarve kertoa osallistujille toimijuudestani ja toimintaperiaatteistani on noussut yhden haastateltavan pyynnöstä, johon palaan tarkemmin haastattelujen analyysiosiossa. Näyttelyt valikoituvat paikallisen tarjonnan mukaan. Tästä tarjonnasta pyrin valitsemaan mahdollisimman monipuoliset näyttelyt ja tekijät. Tärkein kriteerini on: nouseeko näyttelystä nykyaikaiselle keskeisiä, mielenkiintoisia kysymyksiä ja keskustelunaiheita? Vaikka tarkoitukseni on esitellä paikallista taidekenttää mahdollisimman laajasti, on valinnat väistämättä tehty myös omasta näkökulmastani ja taidekäsityksestäni lähtöisin. Pyrin esimerkiksi esittelemään vaihtoehtoisempia tiloja, erityisesti taiteilijavetoisia gallerioita. Keskeiset ja mielenkiintoiset kysymykset ovat niin ikään väistämättä minun näkökulmastani asetettuja. Perustelen tätä kuitenkin sillä, että taidealan opintojen ja kuvataiteilijan ammatinharjoittamisen kautta minulle on muodostunut *riittävän* laaja käsitys taiteen kentästä. Tämä edesauttaa sitä, että valintani eivät perustu täysin omiin henkilökohtaisiin mieltymyksiini. Pyrin myös asettumaan opetettavien asemaan ja katsomaan valitsemiani näyttelyitä heidän mahdollisista näkökulmistaan. Opettajalla on oltava edellytyksiä olla kriittisesti tietoinen omista arvoistaan, asenteistaan sekä perehtyneisyyttä yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottaviin mekanismeihin. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 324, 325-326.)

Myös osallistujat ja kurssikerroilla syntyneet keskustelut ovat vaikuttaneet siihen, miten näyttelyitä valitsen. Teen jatkuvasti opettajana havaintoja siitä, mikä osallistujissa herättää ajatuksia ja keskustelua. Koska emansipaatiolla tarkoitetaan itsemääräytyvyyden ja vapauden toteutumista, vapautumista ideologioista ja väärästä tietoisuudesta sekä yhteiskunnallisten instituutioiden sisältämistä valtahierarkioista ja sivistysprosessin lopputuloksena toivotaan autonomista subjektia (Siljander 2005, 158-159.), keskustelut, joissa osallistujat tunnistavat omat ja toistensa ideologioihin ja virheellisiin ajatusmalleihin tai ennakkoluuloihin perustuvat väärän tietoisuuden muodot ovat kurssin oppimistavoitteiden kannalta

mielenkiintoisimpia. *Galleriakierros*-kurssilla keskusteluun kykeneminen on keskeistä ja perusedellytys tälle keskustelulle on rohkeus tunnustaa, että omat käsitykset voivat olla perusteettomia. Toimivan kulttuurin ehtona on, että omaa näkökulmaa ei pidetä ainoana oikeana. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 316.) Toisinaan *Galleriakierros*-kurssin keskusteluissa tässä on onnistuttu – ja näin ollen ainakin hetkellisesti purettu ideologioihin ja virheellisiin ajatusmalleihin tai ennakkoluuloihin kytkeytyvät sosiaalisen vallan, kuten yleisön ja taidemaailman, väliset hierarkiat.

Pyrin myös esittelemään eri tavoin profiloituneita tiloja. Näitä ovat esimerkiksi Valokuvakeskus Nykyaika, joka keskittyy valokuviiin, Taidekeskus Mäntinranta, Tampereen taiteilijaseuran galleria ja 1990-luvulla tamperelaisten taideopiskelijoiden toimesta perustettu Galleria Rajatila. Yritän neljän tapaamiskerran kaudella luomaan mahdollisimman monipuolisen kattauksen nykytaidetta, niin tekniikkojen kuin sisältöjenkin puolesta. Huomioin lisäksi sukupuolijakauman, eli pyrin siihen, että katsomiemme näyttelyiden taiteilijat jakautuisivat tasan mies- ja naisoletettuihin. Koska paikallisissa gallerioissa ulkopaikkakuntalaisten- ja maalaisten taiteilijoiden näyttelyt ovat vähemmistössä, pyrin asettamaan kyseiset näyttelyt etusijalle kulttuurisen monimuotoisuuden nimissä. Vaikka tämä monimuotoisuus harvemmin kenties käytännössä toteutuu, ohjaa se ideaalina kuitenkin valintaprosessiani.

”Galleriakierros kokoontui Galleria Saskiassa, jossa oli esillä Juha Merran näyttely Maalauksia, esinekoosteita. Valikoin näyttelyn, koska edellinen oli ollut Salla Myllylän hyvin minimalistinen näyttely Galleria Rajatilassa ja ajattelin visuaalisesti runsaamman Merran näyttelyn olevan hyvä vastinpari sille.” (Tutkimuspäiväkirja 7.4. 2019.)

Toisaalta valintoihini on vaikuttanut se, tunnenko taiteilijan ja onko hän tamperelainen, sillä tällöin minulla on mahdollisuus pyytää taiteilijaa pitämään pienen esittelyn kurssilaisille näyttelystään. Havaintoni on, että nämä kohtaamiset taiteilijoiden ja osallistujien välillä ovat olleet erityisen arvokkaita:

”Kaiken kaikkiaan kurssilaiset olivat erityisesti Juhan esittelystä otettuja, eräs kurssilaisista sanoi, että ”tämä kruunasi koko kurssin”. (Tutkimuspäiväkirja, 7.4. 2019.)

Nämä taiteilijatapaamiset ovat kuitenkin suhteellisen harvinaisia, sillä Tampereen työväenopisto ei voi maksaa vieraileville taiteilijoille heidän esiintymisestään palkkaa.

Taiteilijatapaamiset siis perustuvat täysin omille henkilökohtaisille kontakteilleni, ja mietin yleensä tarkkaan keneltä voin tällaista palvelusta pyytää:

"Olen tutustunut Juhaan kuvataidekasvatuksen opinnoissani sekä Tampereen taiteilijaseuran hallituksessa. Näin ollen valintaani suuntasi myös se, että voisin pyytää Juhaa esittelemään näyttelynsä galleriakierroslaisille." (Tutkimuspäiväkirja 7.4. 2019.)

Taiteilijatapaamisten tärkeydestä huolimatta, mainitut seikat eivät ole valintojani ensisijaisesti ohjaavia, vaan tosiaankin se minkälaisia keskustelunaiheita näyttely mielestäni onnistuu herättämään.

Jokaisen kurssikerran viisitoistaminuuttinen alustus alkaa sillä, että toivotan osallistujat tervetulleeksi kulloiseenkin galleriaan. Esittelen tilan pääpiirteissään, esimerkiksi fyysisesti, kuinka tila jakaantuu ja miten näyttelyt järjestetään tilassa. Useassa galleriassa on nimittäin kaksi näyttelytilaa, joita usein nimitetään 'galleriaksi' ja 'studioksi'. Esittelen myös tilaa ylläpitävän tahon, yleensä yhdistyksen gallerian taustalla. Lisäksi esittelen tilan käytännöt; mistä löytyy tiedotteet, portfolioit ja vieraskirja. Muistutan näistä käytännöistä, erityisesti vieraskirjan tärkeydestä gallerialle ja näyttelyn taiteilijalle. Kun nyt kirjoitan tätä, pohdin mistä moinen käytäntö ja muistan, että näinhän minulle itselleni galleriassa vieraileminen on opetettu, kun syksyllä 2007 aloitin kuvataiteilijan ammatilliset opinnot Tampereen ammattikorkeakoulussa. Tämän lisäksi joka kauden ensimmäisellä kerralla teetän aluksi kierroksen, jossa pyydän osallistujia kertomaan nimensä sekä vapaamuotoisesti itsestään ja aikaisemmasta suhteestaan taiteeseen.

Luvussa 2.3. todetaan, että jo pyrkimys dialogiin voi olla sosiaalisesti tai poliittisesti arvokasta, vaikka tavoitteet eivät täytyisikään. Vaikka tästä tavoitteesta voidaan olla periaatteessa yhtä mieltä, mutta osallistujat voivat silti kokea sen palvelevan tarpeitaan eri tavoin. Erilaiset lähtökohdat ovat dialogin keskeinen haaste, eikä kaikkia tyydyttävään ratkaisuun välttämättä koskaan päästä. Tärkeää on, miten erot tulevat esiin ja minkälaiset äänet pääsevät kuuluviin ja mitkä vaiennetaan. myös hooks kritisoi tyhjää puhetta siitä, kuinka koko äänten kirjo olisi mahdollista demokratisoida, ja että opetustilanteessa olisi mahdollista antaa yhtä paljon aikaa ja painoarvoa jokaisen sanoille. Sen sijaan on kyse *halukkuudesta* järjestää opetus niin, että jokaisen osallistujan ääntä on *mahdollista* kuulla. Tällä hooks mielestäni

puolustaa jokaisen oikeutta osallistua omalla tavallaan, myös hiljaisesti, mihin opettajana samaistun. Kaikki osallistujat eivät halua osallistua samalla tavalla, kuten haastattelujen analyysiosiosta luvussa 4.2.5 käy ilmi.

hooks kertoo esimerkin tunneiltansa, joissa pyytää alussa jokaisen opiskelijan kirjoittamaan lyhyen tekstin, jonka he lukevat ääneen. Näin ollen kaikilla on mahdollisuus kuulla ainutkertaisia näkemyksiä ja pysähtyä kuuntelemaan. Pelkkä fyysinen kuulemisen kokemus, keskittyminen kuuntelemaan jokaista ääntä, vahvistaa kykyämme oppia yhdessä. (hooks 2007, 272.)

Näin ollen jokaisen opiskelijan läsnäolo tulee tunnustetuksi, vaikka ei puhuisikaan tunneilla enää sen jälkeen. Syntyy tila, jossa on mahdollista puhua vapaasti, tietoisena siitä, että jokaisen opiskelijan läsnäolo huomataan ja sitä arvostetaan:

“Toistemme äänen, yksilöllisten ajatusten, kuuleminen ja näiden äänten yhdistäminen joskus assosiaatioiden kautta omaan kokemukseen saa meidät äärimmäisen tietoisiksi toinen toisistamme. Tuo yhteisöllisen osallistumisen ja vuoropuhelun hetki tarkoittaa, että opiskelijat ja opettaja kunnioittavat – haluan tässä yhteydessä muistuttaa kunnioittaa sanan juuresta, ‘antaa arvoa’ – toinen toisiaan, antautuvat tunnustamaan toinen toistensa arvon eivätkä puhu vain opettajille.” (hooks 2007, 272-273.)

Samaistun näihin ajatuksiin, ja olen pyrkinyt omalla kierroksellani samoihin päämääriin – jokaisen osallistujan läsnäolon tunnustamiseen, kuuntelemiseen keskittymiseen ja kunnioitukseen sekä siihen, että jokainen saa osallistua haluamallaan tavalla. Nimi- ja esittelykierros sekä mahdollisuus kertoa omasta aikaisemmasta suhteestaan taiteeseen ja odotuksista kurssin suhteen on oma versionni hooksin menetelmästä.

Näyttelyt ja taiteilijat esittelen vain hyvin pääpiirteissään: taiteilijan ja näyttelyn nimen sekä tekniikan. En esittelyä tässä vaiheessa tämän enempää, vaan luotan siihen, että edellä kuvattu galleriatilan esittely ja etukäteen lähetetty taiteilijan tiedote, johon usein tässä vaiheessa kehotan osallistujia palaamaan, riittävät orientoimaan osallistujat seuraavan osuuteen eli näyttelyn itsenäiseen katsomiseen. Lisäksi olen aina ennalta miettinyt yhdestä kolmeen kysymystä liittyen kuhunkin näyttelyyn. Yleensä pyrin miettimään useamman kuin yhden kysymyksen, jotta osallistujilla on vaihtoehtoja. Kerron ne tässä vaiheessa osallistujille ja ohjeistan heitä käyttämään kysymyksiä apuna katsomisessa, jonkinlaisena kehyksenä, jota voi miettiä

halutessaan ja kokiessaan juuri nämä kysymykset mielenkiintoisena pohdittavana. Olen esimerkiksi esittänyt seuraavanlaisia kysymyksiä: ”*Kuinka intertekstuaaliset viittaukset näyttäytyvät teoksissa? Mikä on sanan ja kuvan suhde kyseisissä teoksissa?*” (Tutkimuspäiväkirja 7.4. 2019, Juha Merran näyttelystä Maalauksia ja esinekoosteita Galleria Saskiassa, esillä 5.- 24.4. 2019.)

Idea tämän rakenteen taustalla on tukea ja ohjata osallistujien mahdollisuutta itsenäiseen tiedonmuodostukseen ilman niin sanottua välittäjäporrasta, minkä hierarkiaa kuvaan johdannossa Kaitavuoren mukaan. hooksin teoksessa *Vapauttava kasvatus* on luku *Oppimisyhteisön rakentaminen*, jossa hän käy vuoropuhelua yhdysvaltalaisen kirjailijan ja kasvattajan Ron Scapp’n kanssa. Scapp peräänkuuluttaa opettajan velvollisuutta luoda ilmapiiri, jossa opetettavat oppivat puhumisen lisäksi kuuntelemaan kunnioittaen toisia. Vaikka sanomisiin ei suhtauduttaisi kritiikittömästi, niin niihin suhtauduttaisiin vakavuudella. Opetustilanteen tulisi olla paikka, jossa asioista keskustellaan vakavasti. Opetettavat tulisi auttaa yli siitä ajatuksesta, ettei heidän sanomisillaan ole väliä, että ainoastaan opettajan sanomisilla on painoarvo ja merkitys:

“Mielestäni opettajan perustava velvollisuus on osoittaa omalla esimerkillään kykyä kuunnella ja arvostaa toisten sanomisia. Huomion kiinnittäminen opiskelijoiden ääneen nostaa esiin koko joukon kysymyksiä vaientamisesta. Milloin voi sanoa, että jokin mitä joku toinen sanoo, ei ole huomion arvoista?” (hooks 2007, 226.)

Keskustelun ja moniäänisyyden kunnioitusta opettaja voi edesauttaa oman läsnäolonsa esimerkillä. Kuuntelemalla, katsomalla silmiin, osoittamalla nyökkäyksin rohkaisua ja kiinnostusta osallistujan sanomisiin. Tärkeää on toteuttaa tätä läsnäoloa johdonmukaisesti jokaisen osallistujan kesken. Kurssini rakenne pohjaa näihin ajatuksiin:

“Siksi eräs opettamisstrategioistani on ohjata heidän huomionsa pois minun äänestäni, kohti toisten opiskelijoiden kuuntelemista. Usein se onnistuu parhaiten silloin, kun jostakin akateemisesta aiheesta puhuttaessa opiskelijat saavat kertoa omakohtaisista kokemuksistaan. Silloin he ikään kuin havahtuvat toinen toistensa olemassaoloon.” (hooks 2007, 226.)

Vaikka alustuksessa esittämieni kysymysten taustalla on akateemiset, nykytaiteen kentästä kumpuavat aiheet, en pohjusta niitä osallistujille sellaisina. Haluan tällä antaa osallistujille mahdollisuuden käsitellä niitä juuri omakohtaisesti koetun

katsomiskokemuksen kautta. Tämä lähestymistapani on myös eräs kurssin haasteista, sillä se kyseenalaistaa opettaja tai ohjaajan ja oppilaan tai osallistujan perinteisen suhteen. Esimerkiksi Ron Scapp'n mukaan nämä ovat kaikki merkittäviä asioita sille, joka suhtautuu vakavasti ajatukseen opettajasta tiedon historian henkilöitymänä:

"Keskustelimme siitä, miten työmme voidaan sanoa tuovan meidät itsemme, ruumiillisina olentoina, opetustilaan. Perinteiseen käsitykseen opettajuudesta sisältyy ajatus, että opettaja istuu opettajan pöydän takana tai seisoo sen edessä, liikkumatta. Jollakin kummalla tavalla se ikään kuin ilmentää ajatusta, että tieto on vakiintunutta ja muuttumatonta, samoin totuus." (hooks 2007, 207.)

Galleriakierroksen eräs mielenkiintoisimmista piirteistä on se, että opetustilana on juuri galleria, joka jo omassa käyttötarkoituksessaan erityinen tila. Kierroksella käymämme galleriat ovat, kuten jo aikaisemmin mainitsen, yhdistys- ja taiteilijavetoisia, voittoa tavoittelemattomia gallerioita. Haastattelujen analyysissä käy ilmi, että katsojat kuitenkin kokevat nämä tilat sekä "intiimeinä" että "elämälle vieraina". Mitä tapahtuu, kun tällainen tila valjastetaan opetustilaksi?

Epätyypillisessä opetustilassa myös perinteiset tilajaot opettajan ja oppijoiden välillä voidaan ylittää. Vapauttava kasvatus tähdentää opettajan ruumiillisuutta ja sitä, että opettaja todella tekee työtä opetustilassa oman ruumiinsa asettamissa rajoissa:

"Hän tekee työtä noiden rajojen puitteissa, niiden avulla ja niiden kautta sekä niitä vastaan." (hooks 2007, 207-208.)

Kysymys on samalla siitä, haluammeko olla tietoisia siitä, että opettaja ja opetettavat ovat opetustilassa ruumiillisina olentoina, eikä opettaja ole kaikkietävä ja kaikkivoipainen "ajatteleva mieli". Itselleni on ollut tärkeää, että kun laitan osallistujat kiertämään näyttelyitä, osallistun samaan toimintaan itse aktiivisesti. Tämä osuus kurssista ei siis ole opettajan kahvitaun paikka, vaan opetan omalla läsnäolollani kehollisesti. Kuten Ron Scapp toteaa:

"Kun astut alas korokkeelta ja kuljeskelet ympäri luokkaa, oppilaasi huomaavat äkkiä, miltä tuoksut ja miten liikut. Silloin syntyy myös mahdollisuus, joka ei kylläkään aina toteudu, tietynlaiseen kasvokkaiseen suhteeseen ja kunnioitus sitä kohtaan, 'mitä minä sanon' ja 'mitä sinä sanot'. Opiskelijat ja opettajat katselevat toinen toisiaan. Ja kun olemme fyysisesti lähellä toisiamme, sanomani ei äkkiä enää tulekaan minkään näkymättömän rajan takaa, ei minkään sellaisen rajalinjan toiselta

puolelta, joka johtaisi ajattelemaan, että totta on se, mikä tulee pöydän tältä puolelta. — Kun opettaja liikkuu, käy aiempaa selvemmäksi, että *työskentelemme* opetustilassa.” (hooks 2007, 208-209.)

Vaikka olen käynyt katsomassa näyttelyt etukäteen, kierrän ne yhdessä osallistujien kanssa kuin näkisin ne ensimmäistä kertaa. Yritän todella keskittyä katsomaan, pohtimaan ja kehollisella esimerkilläni opettaa, kuinka *olla* taiteen kanssa tekemisissä. Voimme myös peräänkuuluttaa tätä ruumiillisuuden tunnustamista, jotta piilotetun vallan purkamisen opetustilanteen perinteisissä mekanismeissa on mahdollista; ruumiillisuuden tunnustaminen kyseenalaistaa käsityksen opettajasta neutraaleja, objektiivisia tosiasioita jakavana henkilönä. (hooks 2007, 209.) Olemalla kehollisesti läsnä, asetun yhdeksi osallistujista osallistujien joukossa.

Itsenäisen katsomisen jälkeen kokoonnumme etukäteen määritellyn paikkaan galleriassa keskustelemaan, eli siirrymme kurssin toiseen merkittävään osioon:

”Olimme sopineet näyttelyvalvojan kanssa, että voimme olla gallerian eteisessä ja valvoja oli ystävällisesti koonnut meille ylimääräisiä tuoleja tähän tilaan (tilassa siis oli pöytä ja tuoleja jo valmiiksi, pöydällä taidekirjoja eli tila oli tarkoitettu niiden lueskeluun ja muuhun oleskeluun)”. (Tutkimuspäiväkirja, 7.4. 2019.)

Olen ennalta määrittänyt kokoontumisajan ja -paikan, joustavasti aina tilanteen mukaan, riippuen siitä kuinka kauan alustuksessa on mennyt. Alkuun kysyn toisinaan jonkin alustuksessa esittämistäni kysymyksistä uudelleen, tai vain yksinkertaisesti, että minkälaisia ajatuksia näyttelystä nousi. Yleensä minun ei ole tarvinnut paljoakaan keskustelua herätellä, vaan keskustelu on lähtenyt jouhevasti käyntiin. Tämän jälkeen keskustelun ohjaaminen tapahtuu dialogissa, ja kysyn yleensä jonkin tarkentavan kysymyksen kunkin osallistujan kommenttiin. Myös osallistujat kommentoivat toistensa ajatuksia. Kurssikerran loppuaika käytetäänkin näin ja keskustelun ohjaajana koen, että yksi tehtäväni tässä vaiheessa on ylläpitää keskustelua, kehitellä kysymyksiä, jotka vielä jatkaisivat osallistujien syventymistä kulloisenkin näyttelyn teemoihin. Kukin kerta päättyy johonkin kokoavaan kommenttiin, usein kysyn tätä osallistujilta itseltään: *”Onko kellään vielä viimeisiä kommentteja, ajatuksia?”* (Tutkimuspäiväkirja 7.4. 2019.)

Opettajana voin rohkaista osallistujia tekemään omia tulkintoja. Luennoinnin sijaan pyrin ohjaamaan osallistujia omalla kehollisella läsnäolollani ja asettamillani kysymyksillä. Näin ollen he voivat verrata omaa kehollista läsnäoloaan minun

läsnäoloon ja omia ajatuksiaan esittämiini kysymyksiin. Ohjaukseni on siis dialogista. Luvussa 2.3 viitataan Theaitetos-dialogiin, jossa Sokrates kuvaa pedagogista toimintaansa kättilönä toimimiselle. Keskustelija kättilönä toimiessaan helpottaa ja nopeuttaa keskustelua, vaikka ei itse “synnytä eikä ole osallistunut lapsen alullepanoon”. Kättilön kaltainen keskustelija ei pakkosyötä omia mielipiteitään, ei manipuloi omaksumaan omaa uskomusjärjestelmäänsä tai menettelytapojaan. Tämän sijaan hän vauhdittaa keskustelukumppanissa jo olemassa olevia, vaikkakin vielä kätkeytyjä prosesseja. Sokraattisen paarman tehtävä on puolestaan nostaa esiin muuten vaiettuja aiheita. Tämän kaltaisen keskustelijan rooli on provosoida ja kyseenalaistaa vallitsevaa kulttuuria. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 315.) Osallistava pedagogi altistaa itsensä sille, että myös osallistujat vauhdittavat hänen kätkeytyjä prosessejaan ja kyseenalaistavat hänen vallitsevia käsityksiään.

Seuraavassa luvussa analysoin osallistujien haastatteluja ja syvennän tämän opinnäytteen dialogisuutta tuomalla teoreetikkojen ja itseni rinnalle heidän äänensä.

4.2 Galleriakierroksen jälkeen

Keskeinen osa tutkimusaineistoani koostuu kolmen osallistujan haastatteluista. Lisäksi olen tässä analyysissä käyttänyt hyväksi myös oman tutkimuspäiväkirjani sisältämiä havaintoja, milloin ne vuoropuhelevat haastateltavien ajatusten kanssa. Nämä suorat lainaukset ovat “*kursiivilla ja lainausmerkeissä*”. Haastateltavan M-L suorat lainaukset ovat tässä analyysissä eroteltu **lihavoinnilla**, haastateltavan M puolestaan **lihavoituna ja kursiivilla** ja haastateltavan L lainaukset erottuvat *kursiivilla*.

Toisinaan suorien lainausten välissä on omia kytkössanojani, joilla olen pyrkinyt luomaan sujuvuutta lainauksiin. Litteroinneissa haastateltavien lauserakenteissa on epäloogisuuksia, jotka ilman kytkössanojani tuottaisivat kirjoitettuna lukijalle vaikeuksia. Erottamalla omat kytkössanani haastateltavien puheesta säilytän kuitenkin heidän sanatarkat lainauksensa. Haastateltavien tunnuksina käytetyt kirjaimet tulevat suomalaisista etunimistä. Tässä analyysissä teemoitetaan haastateltavien vastaukset ja luodaan dialogia sekä kolmen haastateltavan että

haastattelijan tulkintojen välille. Lisäksi peilaan näin muodostuvaa kokonaisuutta teoreettiseen taustoitukseeni. Teemoittelu jakautuu haastateltavien lähtökohtiin, minun rooliini opettajana ja sen merkitykseen haastateltaville, ryhmän, galleriatilan ja ajankäytön merkitykseen sekä haastateltavien taidekäsitykseen ennen ja jälkeen *Galleriakierros*-kurssille osallistumisen. Kuten haastattelua käsittelevässä menetelmäosuudessa totean, johtolankana näiden teemojen välillä kulkee pyrkimykseni selvittää, kuinka kurssin koostavat eri elementit (opettaja, ryhmä, tila, aika) luovat oppimisympäristön galleriatilaan, mitä erityispiirteitä tällä oppimisympäristöllä on ja kuinka tämä tukee tai estää osallistujien vapautumista katsojana.

4.2.1 Haastateltavien heterogeenisistä lähtökohdista

Haastateltava M-L on taustaltaan kulttuurin ja erityisesti teatterin harrastaja. Hänellä on ylempi korkeakoulututkinto, joka on tehty aikuisiällä, joten nyt eläkeiässäkin hän jatkuvasti etsii uusia opiskelumahdollisuuksia, esimerkiksi työväen- ja kansalaisopistojen tarjonnasta. Haastateltava löysi siis tätä kautta *Galleriakierros*-kurssinkin. Kulttuuriharrastuksen takia hän käy kyllä taidenäyttelyissä, mutta ne eivät ole **ihan listalla ykkösenä** ja hän käykin lähinnä museonäyttelyissä, jotka saavat mediassa laajemman huomion. Haastateltava myöntää, että ei tulisi itse lähteneeksi niihin näyttelyihin, joissa me olemme *Galleriakierros*-kurssin puitteissa käyneet. Kaikki galleriat ovat olleet suhteellisen pieniä toimijoita, yhdistys- ja taiteilijavetoisia, epäkaupallisia gallerioita kuten on jo edellä mainittu.

Haastateltavat M ja L ovat myös eläkeikäisiä, korkeasti koulutettuja ihmisiä. M ja L ovat pariskunta ja haastattelin heitä yhdessä. Käsitellen heidän vastauksiaan kuitenkin tässä analyysissä yksilöllisesti. M on erityisesti teatterin harrastaja, kuten haastateltava M-L, ja L on työuransa jälkeen opiskellut taidetta monipuolisesti muun muassa Taideteollisen korkeakoulun Avoimessa yliopistossa, *hän on ikään kuin tehnyt tämmösen ihan toisenlaisen elämän itsellensä. Työväenopisto on ollut paikka hakea verorahoille katetta jälkeensä*, haastateltava L vitsailee kysyttäessä, kuinka he löysivät kurssin. M on työväenopiston **suurkuluttaja** ja häntä kurssin kuvauksessa kiinnosti erityisesti lupaus keskustelusta sillä hän käy ***Helsingissä teatteritietopiirissä, semmosessa käydään kattomassa suuri määrä näytelmiä***

ja keskustellaan niistä ja haastateltavasta **se on ollu kauheen antoisaa**.

Haastateltavat ovat viidenkymmenenviiden vuoden jälkeen palanneet Tampereelle, ja tästä syystä haastateltava L:n näkökulma on hieman toinen, eli hän on kiinnostunut tutustumaan nimenomaan paikalliseen taidetarjontaan kurssin kautta. Haastateltava M:lle kurssi on likipitään sitä mitä hän on odottanutkin, L puolestaan olisi toivonut, että kurssilla käytäisiin useammissa gallerioissa. Galleriakierroksella olen tosiaan tehnyt sen valinnan, että yhdellä kerralla käydään yhdessä galleriassa, jolloin kerralla katsotaan korkeintaan kaksi näyttelyä. Samoin kurssikertoja on suhteellisen vähän yhdessä kaudessa eli neljä.

4.2.2 En odota mitään auktoriteettia – Opettajan merkityksestä ja kahtalaisesta roolista

Haastateltava M-L määrittelee minut asiantuntijaksi, joka tekee kysymyksiä, ohjaa osallistujia ja keskusteluttaa heitä. Haastateltava on kokenut hyväksi ajattelun ja katsomisen ohjaamisen, joka muodostuu esimerkiksi esittämieni kysymysten kautta sillä **eihän niitä niin sanotusti tavallinen katsoja tai itse tule ajatelleeksi**.

Haastateltava ei silti **odota mitään auktoriteettia** ja kokeekin kurssin moniäänisenä, **koska juuri me tavikset siellä ollaan ja mehän puhutaan ihan mitä sattuu, tarkoitan että saadaan puhua mitä sattuu ja niitä ensimmäisiä tuntemuksia ja näkemyksiä ja silti niissä on aina joku siemen, eikö niin?** Asiantuntijuuteni haastateltava määrittelee kuvataiteilijuuteni kautta, mistä olen maininnut esitellessäni itseni kurssilaisille. Kuvataiteilijuuden haastateltava kokee **meriittinä** kurssille **se on se sisältö mitä sä tuot siihen, kun kuulee mitä sä olet pohtinut kun sä olet tehnyt taidetta ja opiskellut taidetta, koko taiteentekemistä. Se, että teet sitä niin se on se lisä mitä ei kirjoista lukemalla tule vaan se on se kokemus, joka sulla on. Sitä kautta sä sitten tarjoat niitä kysymyksiä tai niitä pohdintoja**.

Haastateltava on siis kokenut, että alustuksessa esittämäni kysymykset ovat nimenomaan kuvataiteilijan näkökulmasta esitettyjä, **koska sen verran tiedän näitä teoreettisiakin lähtökohtia et se on erilainen, se on toisenlainen. Siis silloin se koko pointti olis toisenlainen mun mielestä. Et jos sä olisit kasvatusteoreetiko tai taidehistorioitsija tai jotain sellasta**. Opettajan ja ohjauksen haastateltava kokee kurssille oleellisena, sillä kokee vapaa-ajan opiskelussa tärkeänä sen että opiskeltavat asiat tulevat vähän kuin tarjottuna. Haastateltava kokee tarpeellisena

saada asiantuntijan kautta käsitystä kulloisestakin viitekehuksesta ja viittaa esimerkiksi käyvänsä museoiden opastuksissa, **jos on vähän monimutkaisempi juttu.**

Molemmat haastateltavat M ja L määrittelevät minut kuvataidekasvattajaksi. Toisin kuin haastateltava M-L, kuvataiteilijuuteni on jossakin taustalla, tosin haastateltava M myös kertoo sen tuovan **uskottavuutta**. Haastateltava L jatkaa: *mä oisin samaa mieltä, että kun en mä tienny sun töistä tai tekemisistä mitään niin en mä oikeen osannu taas sua...et mä niinku näin sut kuvataidekasvattajana, juu kyllä.*

Koska olen jo haastatellut M-L:aa, osaan kysyä olisiko ollut kurssille parempi, jos olisin kertonut enemmän itsestäni kuvataiteilijana, mutta haastateltava M vastaa ***ei se tähän niinku kuulu. Se on hyvä, että tietää että semmonen on, mutta ei se niinku...*** ja haastateltava L jatkaa: *niin, mä voisin yhtyä ihan tohon kanssa. Se kuvataidekasvattajan roolihan se tässä paras määritelmä on. Katotaan sitten taas kun pidät näyttelyn, niin ilmestytäänkö me sitten sinne.* Haastateltavat M ja L eivät, toisin kuin haastateltava M-L, käytä asiantuntija-sanaa minusta, mutta määritelmä tulee rivien välistä: *Kyl mä arvostan niinku sitä tai se nostaa sen työväenkurssin arvoa, että mä ymmärrän että siinä on ammattilainen tätä vetämässä. Et ei tässä nyt höpsötellä ihan mitä vaan. Kun on taidetta opiskellu niin kuuntelin niitä helmiä mitä sä sieltä pudottelit. Liittyen taiteeseen, taidehistoriaan tai johonkin, että yritin ottaa niistä opikseni.*

Haastateltavien välille nousee eroja sen mukaan, kuinka paljon heillä on aikaisempaa kokemusta taiteesta ja kuinka tuttua nykytaide heille on. Esimerkiksi haastateltava L on selkeästi erilaisessa asemassa opintojensa kautta. Hänelle minun roolini opettajana ei ole niin merkittävä kuin haastateltava M-L:lle. Haastateltava M on puolestaan näiden kahden välissä; hän on puolisonsa L:n kautta saanut kosketuspintaa nykytaiteeseen jo ennen *Galleriakierros*-kurssia. Lisäksi kuvataiteilijuuteni on selvästi merkittävämpi tekijä haastateltava M-L:lle. Erot käyvät ilmi myös, kun kysyn kurssin rakenteesta. Haastateltava M-L olisi kaivannut minulta enemmän alustuksessa, kun taas haastateltavat M ja L ovat kokeneet juuri tämän rakenteen hyväksi ja kysymykset riittävänä ohjauksena. Nousevat erot eivät sinänsä yllätä, sillä meitä yhdistää Ranciéren kuvaama järjestelmällisesti etenevä koulutus, joka ensisijaisesti opettaa oppijalle hänen kyvyttömyytensä. Toisaalta kasvatuksessa

toteutuu itsemääräytyvyys, emansipoituminen yhteiskunnallisten instituutioiden sisältämistä valtahierarkioista, kuten Siljander kuvaa niin valistuksen, modernin pedagogiikan kuin kriittisen pedagogiikankin keskeistä ideaa. Koen, että haastateltavien kuvaamat kokemukset opettajan merkityksestä kurssille kertovat näistä kahdesta ilmiöstä: järjestelmällisen koulutuksen opista tunnistaa kyvyttömyytensä (Ranciére 2016, 15-16.) ja toisaalta sen tuomasta itsemääräytyvyydestä. (Siljander 2005, 158-159.) Vuosikausia perinteisessä opetuksessa olleet oppijat ovat omaksuneet passiivisen tiedon vastaanottajan aseman ja tämän tradition sosiaaliset normit, kuten että opettaja on se joka esittää tietoja tai että opettaja ainoana esittää kysymyksiä, joihin on olemassa yksi oikea vastaus. Oppijat saattavat uusia menetelmiä käytettäessä noustakin vastarintaan. (Tynjälä 1999, 54) Vapauttavaan kasvatukseen sitoutuneelle opettajalle ja katsojan vapautumiselle tämä asettaa haasteen.

4.2.3 Kun sä annoit ihmisten tehdä itte– Jacotot’n *Telemáque*-romaani ja galleriakierroksella käyttämäni menetelmä

Haastateltava M-L esitti haastattelussa pyynnön siitä, että antaisin *Galleriakierros*-kurssin alustuksessa taidehistoriallisen näkökulman tai muutoin asettaisin katseltavan näyttelyn johonkin viitekehykseen: **Ja jotta en sitä unohda tässä niin, onko mahdotonta joku pieni briiffi, viis minuuttia joku mihin sijottaa** kulloinkin katsottava näyttely. **Mulle jäi korvaan et sä pidät taidehistorian luentoja niin voiko kierroksen aluks pitää ihan pienen alustuksen pähkinänkuoressa, mikä se sitten onkin se teoreettinen näkökulma et vois orientuttaa siihen.** Uskon, että haastateltava M-L:n toiveen jakaa moni *Galleriakierros*-kurssille vuosien mittaa osallistunut, joiden ääni tässä opinnäytteessä jää kuulumattomiin. Haastattelun jälkeen pohdin, olisiko jokin haastateltava M-L:n kuvauksen kaltainen alustus paikallaan. Päädyin lopulta siihen, että se veisi kurssia Kaitavuorenkin kuvaaman, perinteisemmän välittäjätyön piiriin, jossa asiantuntija kertoo mihin tämä ja tuo tulee liittää. Erityisen ongelmalliseksi koen tämän, koska katsomamme taide on nykytaidetta. Museokävijöinä osallistujat ovat tottuneet taiteen tarkastelemiseen taidehistoriallisen viitekehyksen kautta. He odottavat nykyteosten liittämistä osaksi suuntauksia, mikä on heille modernismista tuttu mekanismi. Nykytaide kuitenkin taipuu tähän tarkastelun tapaan huonosti. Ristiriita näkökulmani ja

opetusmenetelmäni sekä osallistujien tottumusten välillä syntyy siitä, että ainakin osan osallistujista on hankala hahmottaa eroa nykytaiteen ja modernismin välillä. Voin vain arvella, kuinka moni lähtökohtaisesti kurssista innostuneista osallistujista on turhautuneisuudesta tähän lopettanut kurssin yhteen kauteen.

Haastateltava M-L:n pyyntö vaati minulta mielestäni sen, että sanoitan ja perustelen valintani osallistujille paremmin, minkä teinkin heti kun uusi kausi syksyllä 2019 alkoi. Yhteisesti käydyn keskustelun jälkeen haastateltava M-L tuli sanomaan, että hyvin perustelin ja hän ymmärsi lähtökohtani nyt paremmin. (Tutkimuspäiväkirja 13.10. 2019.)

Haastateltava M puolestaan pitää hyvänä ratkaisuna ***kun sä annoit ihmisten niinku tehdä itte ja et pitänyt alkuluentoo vaan niinku et se tuli sitten vasta siinä keskustelussa. Musta se on hyvä, et sitten jos siin ois jotain isompaa johdantoo niin se jotenkin johtais sitä kattoo avoimemmin mielin kun ei sitä oo mitenkään suunnattu. Kun tietää et sä vedät sen yhteenvedon, sitä voi odottaa et mitä siitä tulee, sen lisäksi mitä on itte onnistunut näkeen.***

Haastateltava L myöntelee, tosin hänelle kurssin ensisijainen tarkoitus on ollut galleriatarjontaan tutustuminen ylipäättänsä: *Niin, et on vaan se taiteilijan kommentti, jos taiteilija on semmosta edes vaivaatunut kirjottaan. Pitkän jutun jättää äkkiä lukemattakin. Miten sen nyt tämmösen kurssin koki, et huomas sen sieltä työväenopiston kurssiesittelykirjeestä. Mulle syntyi, niinku mä tossa alussa sanoinkin, oikeestaan tässä tulee nyt niinku tutustuttua Tampereen taidemaailmaan sillain vähän enemmän kuin vaan ikkunan läpi kattomalla.*

Alustuksessa esittämistäni kysymyksistä haastateltavat M ja L ovat yhtä mieltä, että toimivat hyvin; *niin mä näkisin et se antaa vähän niinku selkärangan sille kahen tunnin tekemiselle kun siinä on jonkinlainen ohjelma se pohdittava asia, mikä se onkin sitten. Ei oo kuule aika riittänyt silti kysymyksiin.* Haastateltava M jatkaa: ***ihan hyvä että on jotain mitä kokeilla, että toimisko tää.***

Kuten luvussa 4.1 mainitsen, olen rakentanut *Galleriakierros*-kurssin kulun siten, että lähetän etukäteen osallistujille seuraavan kerran näyttelyn tiedotteen, mihin myös haastateltava L edellä viittaa. Kehotan lukemaan sen etukäteen ja uudelleen

ollessamme näyttelyssä. Tiedotteen lisäksi galleriatila, taiteilijan teokset ja minun laatimani kysymykset vastaavat Jacotot'n menetelmän *Télémaque*-romaanin. Näennäisesti Jacotot ei välittänyt mitään eikä käyttänyt mitään menetelmää. Kuitenkin, kun tahdon (opettaja Jacotot) ja älyn (*Télémaque*-romaanin), joihin opiskelija yhdistetään välillä vallitsee sopiva etäisyys, emansipaatio mahdollistuu. (Ranciére 1991, 14.) Opettaminen on oppimisprosessin ohjausta ja tärkeintä on, miten opettaja järjestää oppimisympäristön tätä prosessia tukeviksi. (Tynjälä 1999, 61) Opettajana opastan osallistujat yllä luettelemani opetusmateriaalin pariin ja luotan siihen, että he näin saavat kaiken tarvitsemansa tiedon lähtiessään älylliseen seikkailuunsa, omaan käännösprosessiinsa, omaan tulkintaansa kulloisestakin teoksesta.

4.2.4 Jotta lumous ei haihtuisi – Taiteilijatapaamisten merkitys ja katsojan kokemus

Toisinaan kurssilla järjestämäni taiteilijatapaamiset haastateltava M-L kokee myös tärkeinä. Hän nostaa erityisesti kurssin kevätkauden 2019 päätöskerran esiin, joka oli Juha Merran näyttely ja taiteilijaesittely Galleria Saskiassa, **erittäin herttaisena päätöksenä**. Juha Merran teokset ovat käytetyistä ja löydetyistä esineistä tehtyjä koosteita, ja haastateltava ihailee sitä rehellisyyttä ja avoimuutta, jolla taiteilija kertoo että **“hmm, löysin suurin piirtein pyykkipojan, mitäs tästä voisi tehdä?”** ja pohtii eroa sen välillä, jos hän löytää tuon pyykkipojan ja kun taiteilija sen löytää sekä kuinka siihen taiteilijan **maailmaan saattaminen on mukavaa ja tärkeää**. Toisaalta haastateltava pohtii, kuinka pitkälle hän katsojana haluaa kuulla teoksen taustoista tai taiteilijan ajatuksista, **että se lumous ei haihdu**. Haastateltava tarkoittaa lumouksen haihtumisella kenties sitä, ettei hänen katsojana rakentamansa tulkinta liiaksi vaarannu, sillä haastateltava jatkaa **sähän katselutat meitä et me itse ensin luodaan jonkinlainen käsitys niistä teoksista ja sitä voi sitten peilata siihen kuulemaansa**, eli siihen mitä ja miten taiteilija teoksistaan kertoo. Hyvä kysymys on, miksi haastateltava M-L kokee, että mikään taiteilijan sanominen lumouksen voisi haihduttaa.



Kuva 1. Juha Merta: Muistovarasto, kooste, 2016.

Taiteilijaesittelyn sisältäneet kurssikerrat olen rakentanut niin, että oman lyhyen alustukseni ja esittämieni kysymysten jälkeen osallistujat ovat tutustuneet itsenäisesti näyttelyyn, jonka jälkeen taiteilija on tullut paikalle ja aloittanut oman esittelynsä. Esittelyn jälkeen osallistujat ovat saaneet esittää taiteilijalle kysymyksiä ja tämän jälkeen olemme vielä keskustelleet ilman taiteilijan läsnäoloa alustuksessa esittämistäni kysymyksistä ja muusta kerran aikana esiin nousseesta. Kaikkiaan haastateltava M-L pitää taiteilijaesittelyjä hyvinä; **mukavaa et he viitisivät tulla, koska taiteilijan kuitenkin laittaa jonnekin tuonne erityksiin** (haastateltava näytti tässä kohtaa kädellään kuvitteellista tasoa, joka oli hänen päänsä yläpuolella) **tai et hän ei ole välttämättä se henkilö joka tulee kysymättä sanomaan et mitäs tykkäät mun töistäni, et siinä on se puoli et on kiva et hän haluaa esittäytyä ja kertoa niistä töistensä. Se on sille näyttelylle oikein eduksi, noin niinkuin yleisemminkin, että taiteilija on tavattavissa niin mä luulen että ihmisiä on silloin enemmänkin liikenteessä. Et jos miettii mikä edistää ja mikä lisää kiinnostusta. Jos taiteilija tulee tavallisten ihmisten keskelle, viitsii tai haluaa tulla.**

Haastateltava M-L:n kokemus kuvastaa sitä taidemaailman hierarkkisuutta, josta Kaitavuori tämän opinnäytteen johdannossa viittaamassani artikkelissa kirjoittaa. Koska haastateltava M-L kuvaa itseään museoissa kävijäksi, voidaan pohtia välittääkö perinteinen yleisötyö katsojalle taiteen lisäksi tämän hierarkian – perustuuko perinteinen yleisötyö tyhmistävälle pedagogiikalle? *Galleriakierros*-kurssin taiteilijatapaamisten tarkoitus onkin kaventaa tätä taiteilijan ja yleisön välistä kuilua. Toki välittäjinä *Galleriakierros*-kurssissa toimivat niin Tampereen seudun työväenopisto, galleriat kuin minäkin, mutta edellä kuvaamani menetelmäni kurssin opettajana pyrkivät häivyttämään asemaani perinteisenä yleisötyöntekijänä. Välittäjänä ei myöskään toimi ensisijaisesti taide-, vaan vapaan sivistyksen piiriin kuuluva instituutio. Toisaalta opettajana en ole koskaan täysin pedagogi vaan myös taiteilija. Tämän tekijän merkittävyyden haastateltava M-L nostaa esille. Toki *Galleriakierros*-kurssilla “välitän” teoksia, joiden tekijä en itse ole, mutta välittäjätyössäni olen lähtökohtaisesti taiteilija, vaikka en sitä opettaessani varsinaisesti korostaisikaan. Tässä suhteessa olen haastateltava M-L:n kanssa samaa mieltä, että se kuitenkin muuttaa jotakin välittäjätyöni luonteessa – oma pyrkimykseni on osaltani purkaa edes vähän taidemaailmaan liittyviä valtasuhteita välittämällä taide ja taiteilija suoraan kontaktiin yleisönsä kanssa. Sekä taiteilija-opettajuus että vapaan sivistystyön viitekehyksessä tapahtuva yleisötyö ovat molemmat hooksin peräänkuuluttamaa hybridiyttä, jolla on mahdollista muovata institutionaalisia ja diskursiivisia rajaseutuja (hooks 2007, 195).

4.2.5 Ihan kivat raamit – Ryhmän merkityksestä ja moniäänisyydestä

Haastateltavat M ja L ovat sitä mieltä, että kurssilla ei niin paljon keskitytty kommunikointiin, vaan vuorovaikutus tapahtui lähinnä kuuntelemalla toisten kommentteja ryhmäkeskustelun aikana:

”Osallistujat kiersivät joko yksin tai tuttujensa kanssa (kevätkaudella kurssilaisista yksi on aviopari, muutamat ovat ystäviä entuudestaan ja yksi hyvin tiivis kolmikkokin mahtuu joukkoon).” (Tutkimuspäiväkirja 7.4. 2019.)

Musta tää oli hyvä et sitä alkaa joku mielipide vaikuttaa ja alkaa vaikuttaa liikaa jos se on niinku alkaa nähdä jonkun toisen silmillä. Kysyn haastateltavilta olisiko esimerkiksi jako pareihin ja tutustuminen näyttelyyn parin kanssa tukenut kommunikointia johon haastateltava L vastaa, että *vois olla et siinä ois syntynyt kommunikaatioo, et sitä ois kokenu et täs täytyy nyt yrittää tämmöstäkin. Tietysti me keskenään kommunikoitiin koko ajan toisillemme, mut että tulis joutuis niinku aivan uuden ihmisen kanssa tekeen sen saman asian niin...että ainahan siinä jompikumpi saa enemmän tai molemmat – riippuu aina siitä toisesta osapuolesta. Vois olla että semmonen parintekeminen tai ryhmäntekeminen, siitä tulee niin paljon paineita.* Haastateltava M on samaa mieltä, että tämän tyyppiset opetusmenetelmät eivät sovi aikuiskasvatukseen. Olen tietoisesti tehnyt valinnan, että osallistujilla on mahdollisuus myös itsenäiseen katsomiseen ja omaan, hiljaiseen vuorovaikutukseen taiteen (ja miksei ryhmänkin) parissa. Haluan tällä kunnioittaa erilaisia tapoja osallistua, vaikka kantavana ideana onkin yhteinen keskustelu ryhmän välillä.

Ryhmän läsnäolosta ja yhteisestä keskustelusta haastateltava M-L on sitä mieltä, että **vaikka on omatkin vahvat mielipiteeni ja kokemukseni, mutta ehdottomasti muiden osallistujien kommentit on avartanut käsityksiä, että se on hyvä juttu että läsnä on muita. Kaikki ei sano mitään ja ei tarvitsekaan sanoa, mutta kuitenkin jotenkin sen ryhmänkin mielipiteet avartaa nekin tätä maailmaa joka tapauksessa.** Ryhmän koosta haastateltava M-L on sitä mieltä, että pienempi olisi parempi (syksyllä 2018, kun kurssi alkoi ensimmäistä kertaa ja haastateltava osallistui sille, ryhmän koko oli viisi. Keväällä 2019, jonka päätteeksi tämä haastattelu on tehty, ryhmän koko oli kuusitoista). Kuitenkin haastateltava kokee, että ryhmän läsnäolo kurssilla ja galleriatilassa helpottaa, **jos sattuu ihan vieras ihminen sun vierees tai ollaan saman teoksen ääressä ja hän tokasee jotain samaa mitä itsekin on ajatellut niin “Jes, no niin, tässä on jotakin yhteistä kokemusta sitten tästä asiasta.” Se on hyvä sosiaalinen hetki.** Olen tehnyt haastateltava M-L:n kanssa saman havainnon:

”Huomasin myös tällä kerralla, että pari itsekseen osallistujaa, jotka molemmat aloittivat jo syyskaudella, juttelivat jostakin näyttelyn teoksesta nyt yhdessä.” (Tutkimuspäiväkirja 7.4. 2019.)

Haastateltava M kokee, että ryhmä luo hyvällä tavalla painetta kurssin suorittamiseen: ***Kyllähän se on niin että ei lähe kesken pois!*** Toisaalta hän tuo

esille sen, että kurssin puitteissa ei hirveästi ehdi henkilökohtaisesti tutustumaan toisiin osallistujiin. Osallistujat myös vaihtelevat lukukausittain, vaikka tähän mennessä jokaiselta kaudelta aina joku on jäänyt seuraavallekin kaudelle: ***Et ei siinä sillain, et se oli hyvä että oli ryhmä, mut jos ois vähän pidempään kokoontunu sama ryhmä niin pois varmaan saanu enemmän. Ettei noin muutamalla kerralla kauheesti tutustunut.*** Haastateltava M myös lisää ***ja ihmiset on aika, musta hämmästyttävän arkoja puhuun siellä. Että mulla on semmonen tapa että mä puhun ja käytän kaikessa vähän liikaa puheenvuoroja.***

Haastateltava M-L on itse aktiivinen keskustelija kurssilla, mutta toteaa että ***kukaanhan ei ole asiantuntija siinä mielessä et ne on kaikkien sanomiset on yhtä arvokkaita mutta sitte meil on erilaisia taustoja, et mihin on totuttu. Et kuka uskaltaa avata suunsa ja kuka ei. Mä tiedän niistä mun ystävättäristä et ei ne vaan koe tarpeelliseksi elämöidä sen enempää, et pitää sen sitten henkilökohtasena sen mitä kokee.***

Luvussa 4.1 viitataan hooksiin ja hänen kritiikkiinsä siitä, että “koko äänten kirjo olisi mahdollista demokratisoida”. Osallistava kasvatus ja dialogi tällaisen kasvatuksen menetelmänä on haastava. Kun idea on, että keskustelu on vapaamuotoista, tarkoittaa se, että en opettajana esimerkiksi jaa pakollisia puheenvuoroja. Näin ollen on luonnollista, että kurssilla ovat äänessä ne, jotka sitä itse haluavat. Samalla tämä tarkoittaa sitä, että haastateltava M-L:n “ystävätärten” ääni jää kurssilla kuulumattomiin. Sekä haastateltava M että M-L ovat koulutukseltaan kasvattajia. Heidän sosioekonominen taustansa tukee ryhmän edessä äänessä oloa. Kuten haastateltava M-L toteaa, erilaiset taustat vaikuttavat osallistujien käyttäytymiseen. Samoin haastateltava L tuo esiin, että ***kyllähän tää kurssi on hyvin epähomogeeninen. Et ihmiset tulee työväenopistoon, jotkut tulee viihtymään, porukalla aikaa kuluttaa ja jotkut tulee tutkaileen jotain ihan tosissaan ja toiset tulee niinku tutustuun Tampereeseen tai... Vois sanoo, että siinä kun kuunteli sitä keskustelua, niin hyvin erilaisista lähtökohdista ihmiset lähestyi niitä töitä ja sitten niillä oli hyvin erilaisia mielipiteitä niistä.*** Haastateltava M tukee tätä ja kommentoi että ***aika vähän pohjatietoja monella oli. Tai ettei ollu hirveesti varmaan monet käyny näyttelyissä tai ainakaan nykytaiteen näyttelyissä.*** Haastateltava L puolestaan kommentoi tähän että ***ainakin työväenopisto tekee hyvän teon, palveluksen pitämällä tämmösiä.***

Ryhmän heterogeenisyydestä ja pohjatietojen puutteesta kysyessäni haastateltava M nostaa esiin Galleria Rajatilassa nähdyn Salla Myllylän näyttelyn (On Location, esillä Galleria Rajatilassa 9.3.- 26.3. 2019), jonka myös haastateltava L on jo aiemmin maininnut: *et siihen videotaiteeseen ei oo tullu aikasemmin tutustuttua, voi sanoo niinku et perehdyimme siihen kun sit istuimme siellä Rajatilan alakerrassa. Ja haastateltava M jatkaa että **se oli musta hämmästyttävää, et ihmiset ei niinku nähny niissä paljon mitään kun musta ne oli kauheen, se yläkerran oli kauheen vaikuttava, mä olisin voinu meditoida sen edessä vaikka puol tuntia! Että sehän se on tässä suurin anti muuten on, että kun ihmiset näkee niin eri lailla.*** Ja haastateltava L muistelee, että *siellä Rajatilassa juteltiin siellä yläkerrassa vähän pidempään niin, silloin mä niinku kuuntelin sitä just millä tavalla ihmiset kommentoi niistä.*



Kuva 2. Salla Myllylä: On Location Galleria Rajatilassa, 2019.

Haastateltavat M ja L kuvaavat havaintojaan siitä yhteentörmäyksestä, joka tapahtuu kun osallistuja ei ole tietoinen tämän opinnäytteen johdannossakin viitatusta dantolais-dickieläisestä taidemaailmasta, jossa taide määrittyy ammattilaisten yhteisesti jakaman taideteorian kautta. Harrastuneisuutensa kautta haastateltavat M ja L tunnistivat tämän kuilun ammattimaisen taidemaailman ja tiettyjen osallistujien välillä. Niin ristiriidassa kuin se tietämättömän opettajan käsitteen kanssa onkin, on minunkin tunnustettava, että esimerkiksi haastateltavien M ja L mainitsemien Myllylän teosten kohdalla tein saman tunnistuksen. Myllylän teokset olivat riistakameralla kuvattuja time lapse-animaatioita vähäeleisistä maisemista. Joidenkin osallistujien mielestä ne:

”eivät olleet taidetta, koska a) niissä ei ollut kunnollista aihetta, b) niiden tekeminen ei ollut vaatinut (käden)taitoa ja c) mikä tahansa valvontakamera olisi voinut kuvata samanlaiset videot. (Tutkimuspäiväkirja 17.3. 2019.)

Väitän, että kaikki kolme kohtaa ovat sellaisia, jotka eivät ammatillisen taidekentän yhteisesti jakaman taideteorian mukaan ole riittäviä perusteita määrittelemään teosta epätaiteeksi. Taiteen ammatillisena ja kuvataiteilijana luonnollisesti jaan jälkimmäisen näkemyksen, mutta tietämättömän opettajan roolissa minun tulee kuitenkin olla tietämätön siitä tyhmistävästä etäisyydestä, jonka vain asiantuntija kykenee ”silloittamaan”. (Ranciére 2016, 17) Haastateltavien M ja L sekä minun edellä kuvaamassa tilanteessa voin vapautuneeseen kasvatukseen sitoutuneena, tietämättömänä opettajana vain tukea osallistujaa harjoittelemaan sitä kääntämisen taitoa, joka hänellä jo on. (Ranciére 2016, 17, 20). Käyttämäni opetusmenetelmä tähän on luvussa 2.3 Kiilakosken, Tomperin ja Vuorikosken mukaan kuvaamani dialogi.

Ryhmän heterogeenisyys ei kuitenkaan ole ollut kummallekaan haastateltavalle M:lle tai L:lle ongelma:

L: Tähän mä sanoisin vaan, että työväenopistossa kannattaa aatella että sinne tulee kaikki, et ei taiteen kandidaatit, vaan sinne tosiaan tullaan kadulta.

M: Niin, mun mielestä se on rikkaus, se on aina niinku kauheen jännä kun joku näkee jonkun jutun tosiaan ihan täysin toisella lailla. Että ei siinä muuten semmosiin ryhmiin kannattais tullakaan.

L: *Et ihan hyvin ois voinut aatella, et joukossa olis ollut joku joka olis tykännyt että ”kivat raamit”.*

Koska meillä kaikilla on paljon erilaisia kokemuksia, samatkin asiat tulkitaan usein hyvin eri tavoin. Ihmisillä, joiden kiinnostuksen kohteet vaihtelevat, asioilla voi olla hyvin eri merkitys. Samat sisällöt eivät opeta samoja asioita kaikille. Tästä syystä on mielekästä käyttää sellaisia opiskelumenetelmiä, joissa osallistujien erilaiset tulkinnat joutuvat kohtaamaan toisensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Tynjälä 1999, 63). Samoin Ranciére tunnustaa yhteisön merkityksen katsojan vapautumiselle. Katsojan tosin liittää toisiin katsojiin se, että hänen tulkintaprosessinsa ei muistuta kenenkään toisen prosessia. Älyjen tasa-arvon kyky liittää yksilöt yhteen jakamaan nämä tulkinnat toteutuu, kun samalla sallitaan ja tunnustetaan heidän välisensä erot. (Ranciére 2016, 24.)

Kuten hooks kirjoittaa: “Opetustilanne kaikkine rajoituksineen on ja pysyy mahdollisuuksien kehtona. Se tarjoaa tilaisuuden tehdä työtä vapauden puolesta, vaatia itseltämme ja tovereiltamme sellaista mielen ja sydämen vapautta, joka sallii meidän kohdata todellisuuden siitä huolimatta, että yhdessä kuvittelemme keinoja rajojen rikkomiseen ja ylittämiseen. Tällaista on koulutus, joka kasvattaa vapauteen.” (hooks 2007, 299) Osallistujien omasta taidekäsityksestäni poikkeavat näkemykset antavat myös minulle mahdollisuuden kyseenalaistaa edustamani instituutioiden asenteita ja rakenteita. Loppujen lopuksi ei ole kyse siitä, että opettaisin osallistujille omaa tietoa vaan tuen heitä ohjaajana heittäytymään rohkeasti taiteen tulkintaan, sanoittamaan näkemänsä ja antamalla toisten vahvistaa sen. Haastateltava L kuvaa kauniisti hänen ja haastateltava M:n suhdetta taiteen katsomiseen, mikä minusta pätee koko kurssiimme: *Niin ei meidän samasta tartte tykätäkkään, samaa matkaa mennään silti.*

4.2.6 Intiimi ja elämälle vieras – Galleriatilan merkityksestä opetustilanteelle

Galleriakierros-kurssin suunnittelussa taustalla on vaikuttanut käsitykseni galleriatilasta, joka perustuu pitkälti Brian O’Dohertyn 1970-luvulla kirjoittamaan analyysiin galleriatilasta. Ulkopuoli suljetaan ulos, seinät maalataan valkoisiksi ja

katto hävitetään tekemällä siitä valon lähde. Galleriatilan fyysiset puitteet tekevät siitä epätilan, oman muuttumattoman todellisuutensa, joka näyttää olevan ajan tuolla puolen. (O’ Doherty 1986, 15.) Olen jo taiteellisessa työskentelyssäni pyrkinyt purkamaan tätä galleriatilalle ominaista tila-aikadikotomiaa. Johdannossa mainitsemani relaatioestetiikka korostaa taidetta katsojan tiettyssä ajassa ja tilassa kehittyvänä kokemuksena. Taide ei ole objekti vaan tietty sosiaalinen prosessi: vuoropuhelun alullepanija, ideoiden vaihto, uudenlaisen, kollektiivisen estetiikan luoja. Dialogiselle taiteelle on tyypillistä juuri kestollisuuden ja vuorovaikutteisuuden suhde, näiden ollessa jokseenkin välttämättömiä toisilleen. (Bourriaud 2002, 15-16; Kester 2004, 53-60, 105.) Eräs *Galleriakierros*-kurssille asettamistani tavoitteista sitä suunnitellessani on ollut pyrkimys purkaa edellä mainitsemaani tila-aikadikotomiaa, mutta nyt kasvatustoiminnan kautta, joka jo lähtökohtaisesti on vuorovaikutteista, toisin sanoen ajallista. Olen halunnut koetella galleriatilan rajoja valjastamalla sen pedagogisiin tarkoituksiin.

Galleriakierroksella käymämme galleriat (esimerkiksi Taidekeskus Mäntinranta, Valokuvakeskus Nykyaika, Galleria Rajatila, Galleria Saskia, Kulttuuritalo Laikku) eivät ole olleet tuttuja haastateltava M-L:lle aikaisemmin. Kuten jo edellä mainitsin, ovat taidemuseot haastateltavalle tutumpia. Galleriatilaa haastateltava luonnehtii näin: **Se on niin intiimi tila, vähän et voiks tonne mennä ja pitääks mun ostaa jos mä meen sinne. Galleria yhdistyy mulla just tähän et se on myyntinäyttelytyyppinen juttu. Osin se kaupallisuus ja sit se et se on niin intiimi et miten sen niinku, just tää et kun se on elävä näyttely, tai siis taiteilija on siellä et pitääks mun sanoo sille jotakin, isommassahan museossa mä olen tämmönen tuntemattomampi, jotenkin.**

Tässä huomautan haastateltavalle, että ajatus on mielenkiintoinen sinänsä, että museoihin on pääsymaksut, mutta galleriat maksuttomia. Lisäksi niiden rahoitus ei perustu voiton tavoittelulle, vaan avustuksille ja apurahoille. Tästä huolimatta haastateltava kokee galleriatilan nimenomaan kaupallisena. Samaan aikaan haastateltava kokee Galleriakierroksella käydyt galleriatilat vaihtoehtoisina: **Ja sitten se et missä ne on, siis koko sellainen löydettävyyys. Et sehän on sen tilan sellainen et “Haa, tääl on tällainen!” ja se on jonkun kujan jossain viimeisessä kellarissa ja sitten sä saat sellaisen taide-elämyksen, jota sä et ois ikinä maailmassa saanut. Et siinä on sellaset puolensa.**

Tämän miellän haastateltava M-L:n mielikuvaksi enemmän kuin todeksi, sillä edellä mainitut galleriat, joissa kierroksella olemme käyneet sijaitsevat kaikki Tampereen ydinkeskustan alueella ja usein hyvinkin keskeisillä sijainneilla, esimerkiksi Keskustorilla, Hämeenpuistossa ja niin edelleen. Haastateltava hakee myös muita galleria- ja museotilan välisiä eroja: **se intiimiys on siinä erilaista kun sä menet isoon taloon, tietysti. Koska sä menet jonkun intiimiin tilaan eikä niin, joka on tietysti ihan tietten tahtoen laittanut teoksensa esille, toisella lailla kun se teos on esillä isossa salissa kaukana seinällä. Se ei tule samanlailla lähelle.**

Haastateltava M-L jälleen myöntää, ettei olisi itse tullut lähteneeksi näihin Galleriakierros-kurssilla käytyihin näyttelyihin ja kuvaa minua **ovenavaajaksi** ja vaikka vielä ei ole tullut itsenäisesti käyneeksi näissä gallerioissa, niin kokee **harjaantuneensa** ja **rohkaistuneensa** galleriakävijänä. Tilat ovat siis tulleet konseptina kurssin myötä tutummiksi. Haastateltava M-L:n kokemukset ja kuvaukset galleriatilasta ovat erityisen mielenkiintoisia. Hän selvästi tuntee museoihin erilaista omistajuutta. Vierailemamme galleriat hän sen sijaan tuntuu mieltävän jonkun toisen omistamiksi, minkä takia hän kokee oman läsnäolonsa niissä vieraammaksi. Haastateltava M-L todentaa ennakko-olettamukseni siitä, miten katsoja galleriatilan mahdollisesti kokee. *Galleriakierros*-kurssin tarkoituksena onkin, että sekä minun että muiden osallistujien läsnäolo ja jaettu kokemuksemme näissä tiloissa tekisi ne osallistujille lähestyttävimmiksi. Haastateltava M toteaaakin, että kurssin myötä galleriat ovat tulleet **ehkä vähän kodikkaammiksi**.

Haastateltaville M ja L gallerioissa käyminen on tutumpaa kuin haastateltavalle M-L. Galleria Rajatila ja Galleria Ronga ovat ilmeisesti ainakin jokseenkin tuttuja paikkoja entuudestaan, vaikka heille uusiakin gallerioita kierroksella on ollut. Epäilen, että tämä johtuu kuitenkin enemmän siitä, että ovat paluumuuttaneet vasta Tampereelle, sillä keskustelussamme heidän puheessaan ilmenee esimerkiksi Galleria Forsblom, johon haastateltava L *menee nyt en sano että ihan kuin kotiinsa, mutta aina vilkaseen että mitähän täällä tänäpäivänä on Suomesta esille saatu ja onhan siellä ulkolaisiakin*.

Haastateltava L on myös ollut Hangon kuvataiteilijoiden seuran puheenjohtaja ja järjestänyt heidän galleriassaan *tällasia puoliamatöörinäyttelyitä*. Galleria Rajatilassa

ja Valokuvakeskus Nykyajassa haastateltavat ovat myös käyneet kurssin jälkeen itsenäisesti. Itse galleriaa tilana haastateltava pohtii *et on siellä niinku häiriöt minimoitu. Siis sillai et ne on pelkistettyjä ja valkoisia seiniä pohjimmiltaan, johon se näyttely sitten rakennetaan.* Tähän haastateltava M jatkaa **niin, jos ajattelee niinku galleriaa, niin näyttelyssä on aina vaan niinku se fokus siinä mitä siellä on esillä, et muut on häivytetty** ja haastateltava L jälleen *no jos sanois, että ehkä silloin 40 vuotta sitten sinne mentiin vähän niinku juhlallisella mielellä, et se oli sillai elämälle vieras paikka, et piti olla sitten utelias näkeen mitä siellä oli esillä. Mut ei se niinku enää sillai häiritte, että sitä valkoista maalia tarvitaan ihan selvästi ja kyllähän niitä vaihtoehtojakin on aina, että muodoilla pelataan niinku Kiasmassa ja Kumussa. Yhdistetään arkkitehtuuria ja taidetta. Mut pelkistetyimmillään se on se valkoinen huone.* En tiedä, tuntee ko haastateltava L käsitettä valkoinen kuutio, mutta samantyyppisiin analyyseihin hän O' Dohertyn kanssa galleriatilasta päätyy (O' Doherty 1986, 15).

Jo edellä on käynyt ilmi, että luonnollisesti haastateltavat pitävät minua vähintäänkin kurssin ohjaajana ja ovat myös tulleet kurssille olettamuksella, että joku vetäjä sillä on. Sen, että galleriatila ei ole perinteisessä mielessä opetustila, luulisi vaikuttavan siihen, miten esimerkiksi liikumme. Tutkimuspäiväkirjani kertoo kuitenkin toista:

"Alussa kokoonnuimme Galleria Saskian eteiseen, jossa myös näyttelyvalvojan tiski sijaitsee. Pidin oman pienen alustukseni ja asetelma oli yleisissä muistiinpanoissakin kuvaamani kaltainen: minä olin edessä (vaikka varsinaista etutilaa ei ollutkaan) ja "yleisö" (osallistujat) takana. Ja jatkuu loppukeskustelun kuvauksena: Minä tietysti seisoin (kun osallistujat istuivat) ja olin jälleen muodostelmassa ikäänkuin kurssilaisten edessä." (Tutkimuspäiväkirja 7.4. 2019.)

Puolin jos toisin siis rakennamme galleriasta perinteistä opetustilaa hakemalla sille tyypillisiä asemia. Opettajan kehollisella läsnäololla valtahierarkioiden purkaminen on haasteellista jopa epämuodollisessa opetustilassa ja -kontekstissa. Parhaiten tämä purku tapahtuu *Galleriakierros*-kurssilla, kun asetun katsojaksi yhdessä osallistujien kanssa siinä vaiheessa, kun ohjaan heidätkin katsomaan teoksia. Näin ollen osallistujat pääsevät vertaamaan ja korjaamaan omaa kehollista läsnäoloaan minua ja muita osallistujia seuraamalla ja toisaalta tämän prosessin kautta muodostamaan omaa kehollista toimintakulttuuriaan tässä ympäristössä. Tätä kautta osallistujat myös harjoittavat olemistaan galleriatilassa ja tulevat sen kanssa tutuiksi.

4.2.7 Toisenlainen kello – Ajan merkityksestä taiteentuntemuksen opetuksessa

Kurssilla käydään, kuten luvussa 4.1 mainittu, yksi galleria (eli korkeintaan kaksi näyttelyä ja aina yksi tila kerrallaan) läpi. Kun yhden kerran kokonaiskesto on puolitoista tuntia, jää osallistujille huomattavasti aikaa tutustua näyttelyn teoksiin itsenäisesti, noin puolesta tunnista kolmeen varttiin. Haastateltava M-L myöntää, että ilman kurssin aikataulutusta nämä tilat, joissa olemme vierailleet, olisi olleet hyvin nopeasti läpikatsottu. Mutta juuri kurssilla **oma tärkeä haasteensa on se aika, jolloin mietit mitä tahansa mietit, katsot tai oot katsovinas niitä juttuja tai näin pois päin, mutta se ärsytys, et se on tärkeätä et sitä aikaa on sitten, jolloin se on kanssa semmonen oppimisprosessi. En todellakaan toimisi itse näin katsojana. Ja se on osa oppimista. Siitä voi vetää yhtäläisyyksiä moniin muihinkin asioihin. Ylipäänsä siihen että keskittyy. Kun siihen positiivisessa mielessä pakotetaan, niin se on hyvä, niin pitää olla. Se altistaa etsimään uudestaan siitä tilasta enemmän asioita vaikka tila on sellainen kuin se on, pieni usein verrattuna vaikka siihen puhuttuun museoon. Se pakottaa sut tutkimaan enemmän ja havainnoimaan. Sä voit sitten miettiä muita jos ei halua useampaan, kahteen, kolmeen kertaan ihmetellä.** Esitän haastateltavalle oman mielipiteeni galleriatilasta mitoiltaan sopivana suhteutettuna aikaan, mihin haastateltava yhtyy: **Jos miettii niinkun tällasen tutustumisen, opiskelun kannalta, niin se on ihan totta et se on sopivankokoinen, sopivan pieni ja haltuunotettava tossa ajassa.** Haastateltava M-L myöntää, että kurssin ajankäytöstä huolimatta hän ei ole vielä omaksunut sitä omaan itsenäiseen, kurssin ulkopuoliseen katseluun.

Mielenkiintoista kyllä, M:n ja L:n haastattelussa kurssin ajankäyttö nousee heti alkuun ja haastateltavien itsensä aloitteesta esiin, kun haastateltava L toisaalta puoltaa kurssia käyntikohteiden vähyydestä huolimatta: *mut sillai et kun vietetään kaks tai kolme tuntia siellä ja jutellaan siihen päälle niin, ja sä oot aina kertonut vähän siitä paikastakin niin ikään kuin tästä on syventynyt tää kuva et mitä Tampeereella siis tehdään ja näin.* Haastateltavan puheessa *Galleriakierros*-kurssilla käyttämämme aika on venynyt puolestatoista tunnista kahteen, kolmeen ja ylikin.

Haastateltava M tarttuu tähän ja kuvaa itseään kuvataiteisiin suuntautumattomaksi, joka on tutustunut nykytaiteeseen puolisonsa **siivellä** ja jatkaa kuinka ei tästä syystä **tahdo maltaa koskaan istua missään videon edessä edes, hyvin harvat sen, muutama sellanen joka on imassu et on jaksanut istua. Niin on ollut kiva et tässä on ollu sitä aikaa varattuna niin sitten siellä on paikallaan eikä lähde heti liitoon.** Hämmästyttävää kyllä, käyttämämme aika on haastateltava L:n kommentissa venynyt kolmestakymmenestä, neljästäkymmenestäviidestä minuutista kahteen tai kolmeen tuntiin. Kommentti paljastaa ajan kokemisen suhteellisuuden ja galleriatilalle tyypillisen ajattomuuden, johon myös O'Doherty teoriassaan valkoisesta kuutiosta viittaa. Haastateltava M on myös kokenut, että kurssi ja sillä käytetty aika on muuttanut häntä taiteen katsojana eli **on tullut vähän malttia lisää. Että vois vähän tarkemmin vielä kattoo jos löytäis jonkun muun näkökulman kun ne ensimmäisellä vilkasulla.** Haastateltava L:lle tämän tyyppinen taiteen katsominen on tutumpaa: *no siellä Taideteollisen korkeakoulun kursseilla jutellaan pitkäänkin aina, että jollakin installaatiokursseilla, niin kyl siinä käytettiin valtava määrä aikaa niinku keskusteluun.*

Haastateltava M jatkaa tuonnempana, kysyessäni pelkästään ajankäytöstä, ja kuvaa omaa ajankäyttöään ja eroja Galleriakierrokseen verrattuna: **normaalisti mä marssin aika nopeesti gallerian läpi ja ovesta ulos. Et se oli se suuri ero tässä nyt, et siellä oli kauemmin. Mut en mä ittekseni jaks kauheesti, se jää helposti semmoseks et joo tossa on kivat värit ja tos on hyvä sommittelu ja tosta mä tykkään ja...** Haastateltava L jatkaa: *Tässä on tietysti kun tiedetään et ollaan tultu kurssille ja siinä on se pari tuntia aikaa jotka on tarkotettu siihen juttuun käytettäväksi. Kyllähän tollasen gallerian tietysti käy kymmenessäkin minuutissa katsomassa, jos ei jotain sellaista joka erityisesti osuu kohdalle.*

Tämän erilaisen ajankäytön haastateltava M on siis kokenut taiteenkatsomistaan syventävänä: **et jos maltais vähän kauemmin niin vois saada enempi irti niistä,** johon haastateltava L jatkaa: *niin no syventäähän se, tuo paljon lisää mitä enemmän aikaa. Ehtii sitten kattoo tai pohdiskella. Eikä niistä sillosista Rajatilan videoista, joita käytiin kattomassa niin eihän niistä oikeestaan katsemalla ne nopeest niistä oikeestaan mitään käteen jäänykkään. Et oli luonteeltaankin sellasia et pitää syventyä. Jotenkin viehätti se ajantaju joka tulee niissä niinku päälle. Onks se vähän*

niinku avaruusmatkailua, siinä tulee niinku toisenlainen kello ja sitä hidastua ja hidastua niitä kattoessa.

Aika ja ajankäyttö nousee esiin myös, kun kysyn haastateltavilta omasta roolistani opettajana. Haastateltava M vastaa silloin että ***mä oikeestaan ihailin sitä et sulla oli niinku malttia siinä kun ensiks tuntu kun et on näin pitkä aika ja näin vähän näitä töitä ja että äkkiähän nää on katsottu ja äkkiä täältä vois lähtee pois, mutta sulla oli niinku malttia ja malttia niinku odottaa siinä ja uskoo, että tästä tulee jotain vielä. Ja se toimi. Et se oli musta sellanen koetinkivi.*** Perustan menetelmäni uskolle siitä, että taiteen katsomiseen oppii vain ajan kanssa. Opetukseni ei perustu luennoinnille ja tiedon ylhäältäpäin ammentamiselle, vaan vapauttavalle kasvatukselle ja tietämättömän opettajan eleelle rohkaista oppija matkalle oman käännöstyönsä opintopolulle. Vertaaminen, korjaaminen, asioiden äärelle uudelleen palaaminen, merkkien sokkeloissa seikkailu vaativat eri tavalla aikaa ja sen olen opetuksessani halunnut mahdollistaa. Paradoksaalista kyllä, taiteilijana problemaattisena kokemani galleriatilan häivytetty ajallisuus, tukee menetelmiäni kasvattajana mainiosti.

4.2.8 Osallistujien taidekäsitykset: katsoja kulttuurintekijänä

Haastateltava M-L myöntää, että taiteen määrittelemine on ***aika iso aihe***, ja jatkaa että kurssin myötä (nostaa esimerkiksi Juha Merran työt, joissa osissa käytetty löydettyä esinettä sellaisenaan sekä Valokuvakeskus Nykyajassa näkemämme Kristiina Mäenpään Kantava rakenne näyttelyn, esillä 6.- 29.10. 2018); ***se kangas, joka oli valokuva ja laitettu sinne seinään ja niinku mä selitinkin mä näin seuraavalla viikolla tasan samanlaisen siinä ratikkatyömaalla.***) on tullut pohtineeksi kuinka tavallinen esine arkiympäristöstään irrotettuna ja taidegalleriaan uudelleen sijoitettuna muuntuu taiteeksi: ***se matka, se on sellainen ikuinen, ihana keskustelunaihe. Ja kun nämä ovat nykytaidetta suurimmaksi osaksi mitä katsottiin, niin se kysymys on aina osa sitä; että mikä on taidetta?*** Nimenomaan se kekseliäisyys nykytaiteessa, kun sä irrotat näitä asioita arkisista maailmoista ja sitten teet sille jotakin tai oot tekemättä, mutta se on tavallaan sitä ***“parempaa viihdettä”*** tai se elämys on se taiteen pointti. Haastateltava kuvaa taidetta ***henkisen hyvinvoinnin edellytyksenä***, kuinka tärkeää

on, että ihminen ei ole **ihan niinku jalat maassa vaan** tulee **yllätetyks ja niinku sanoin ne keksimiset saa mut hymyilemään ja siitä tulee hyvä mieli**. Kurssi tarjoaakin haastateltavalle mahdollisuuden asettaa itsensä alttiiksi taiteelle ja ajattelulle, **että se ihmettely pysyisi aktiivisena, niin on tärkeätä asettaa itsensä alttiiksi tämmösille asioille, koska näitä kaikkia aisteja tarvitaan ja päätä pitää vaivata**.



Kuva 3. Kristiina Mäenpää: Kantava rakenne Valokuvakeskus Nykyajassa, 2019.

Kysyessäni puolestaan haastateltava M-L:lta, voisiko hän nähdä itsensä tai meidät taiteentekijöinä, ja keskusteluamme kurssilla osana taideteosta, hän vastaa **kokemukseni pohjalta sanon, että en. Se on jotakin sellaista asiantuntemusta, joka on hankittu vuosien mittaan, kokemuksen mittaan, se on joku lahja mikä teillä on taiteilijoina, se on jotakin muuta mitä en ole harjoituttanut tekemällä mitään sen kaltaista työtä, niin en. Mitä taiteella tarkoitetaan sitten?** Kuitenkin hieman pohdittuaan haastateltava jatkaa, että **tuosta kumpuaa joku vanha tieto, oppi siitä että taideteos on teos vasta kun joku on sen nähnyt, että miksei siinä mielessä voisi olla osana sitä mikä on siinä välissä, miten se**

piirrettäisikään. Kun taiteilija ei nyt kuitenkaan maalaa sinne kellarikomeroonsa vaan hänellä on joku tarkoitus sille kaikelle ja sit kun minä näen sen niin siitä syntyy jotakin minulle, joka sitten voi olla taidetta tai taide-elämys vähintään. Ehkä ajattelin tekemistä aika ahtaasti sit tässä tapauksessa, mitä äsken haastoit. Sen mä ymmärrän, vähän niinku taiteen kuluttajana että esimerkiksi näyttelijällä tai täsäs tapauksessa taidemaalariillakin pitää olla hyvä yleisö. Et tarvitaan myös taitava yleisö tai hyvä katsoja tai miten se määritelläänkään. Toista ei ole ilman toista.

Haastateltava L identifioituu taideopintojensa myötä myös taiteentekijäksi perinteisessä merkityksessä, mutta kysyessäni haastateltavilta tekijyydestä suhteessa katsojuuteen, haastateltava M vastaa ***ei, kyllä mä oon siellä katsojan puolella. Mä koen mun lahjani luomisessa on lähinnä ruuanlaitossa.***

Haastateltava M jatkaa ja päättyy teatteriharrastuksensa kautta samantyyppisiin pohdintoihin kuin haastateltava M-L, toinen teatterinharrastaja: ***En tiiä, mun varsinainen kiinnostus on teatteri ja siinähan noi näyttelijät sanoo, että yleisö on hyvin tärkeä et sama esitys on ihan erilainen kun mikä se yleisö on et miten se vuorovaikutus menee. Mut kun taitelija on tehnyt sen teoksen joskus ja ei se näe sitä ketkä niitä kattoo niin siinä ei pääse niinku semmoseen kontaktiin. Se on sitten eri juttu jossain performanssissa.***

Haastateltava L muistelee aikaisempia taidekokemuksiaan ja sitä kautta katsojan osallisuutta taideteoksiin: *Lähinnä mulle tuli siis sen aktiivinen rooli niin tietysti viittaa taas siihen kun puhuin niistä installaatioista. Olihan Amos Anderssonilla joskus kymmenen vuotta sitten semmonen installaatio jossa oli tehty pahvista semmosia pimeitä käytäviä, joissa kuljettiin siellä Amos Anderssonin museon alakerrassa. Emmä muista kyl mitä siellä sisällä oli, mut kiersi kuitenkin sitä alakerran isoja tiloja. Semmoset pahvitunnelit, joista ei nähnyt mistään kohtaa ulos. Niin jos tämmösiä rakennellaan niin tuleeahan siinä ittestä niinku semmonen aktiivinen tapahtumaan osallinen myös. Että oikeestaan se että taide olis vaan joku pysti tai taulu pelkästään on se aika suppee, suppea ajatus. Et jos ajattelee galleriatilojakin niin näin mä oon ymmärtänyt et miks tämmönen Kiasma-tyyppinen juttu vetää, et se antaa mahdollisuuden se Kiasman yläkerta erityisesti, sillä tavalla en tiedä onko semmosia tai ihmisiä ei varmaan sellaseen saa mukaan että ne alkais niinku esiintyä mukana siellä. Paitsi nää missä maataan matriisien päällä lattialla niin*

kyllähän silloin nää mukanaolijat, jotka nauttii siitä tilanteesta ja näkee että ne on rentoutuneita siinä ympäristössä, niin ne muodostaa niinku kun ihminen tietysti kun näkee toisen tunnetilan niin se ittekin rentoutuu. Et sillai se kiertää se hyvänolontunne silloin tämmösessä onnistuneessa taideteoksessa. Tai tällälailla suunnatussa teoksessa.

Haastateltava M ehdottaa, että sen sijaan että puhuisimme katsojasta taiteen tekijänä, puhuisimme katsojasta kulttuurintekijänä: ***Se on määritelmäkysymys. Mä sanon, että jotain kulttuuri-sanaa käyttäisin ennemmin, jotain vähän laajempaa. Et se on osa kulttuuria se katsominen, konserteissakin se on yleisö osa sitä kulttuuritapahtumaa.***

Kaikki kolme haastateltavaa analysoivat taidekäsitteisiään ja katsojuutta suhteessa tekijyyteen monipuolisesti, mutta painopiste heidän käsityksissään on selvä: he ovat katsojia. Tämä saa minut nolostelemaan kysymyksenasetteluani, joka kumpuaa taiteen ammatillisen kentän vallitsevasta paradigmasta, tarpeesta nostaa katsoja tekijäksi. Tämä on selkeästi *minun* tarpeeni, ei haastateltavien. Haastateltavilla ei ole tarvetta asettua tekijöiksi, sillä he ovat jo vapautuneita katsojia; he eivät näe omaa katsojuuttaan passiivisena vaan meidän kaikkien tavallisena tilana, jota ei ole tarpeen muuttaa aktiiviseksi. Katsojuudessaan he ovat jo oman tarinansa aktiivisia toimijoita. Haastateltava L jatkaa *mitä mä alussa sanoin, että tää sun kurssis tuotti niinku uutta mietittävää tai niinku näkökohtia. Että sitä vaan on tietysti M:n kanssa paljon käyty vuosikymmenien mittaan, niin ei tää semmosta yhtä tasasta oo tää taiteen katselu, vaan kyllähän tässä syventyy ja löytyy kivaa ja uutta. Toisaalta haastateltava sanoo, että taide on meidän elämässä, joten ei tää paljon heilauta, tää oli vaan yksi kiva kokemus.*

Heilauttavin kokemus *Galleriakierros*-kurssi taisikin olla minulle. Seuraavissa luvuissa esitän opinnäytteen päätelmät ja pohdin kysymyksiä, kuka opetti ketä sekä kuka vapautui mistä ja mihin? Lisäksi esitän lopuksi kysymyksiä mahdolliseen jatkotutkimukseen.

5 Päätelmiä

Mistä Ranciéren vaatimus katsojan emansipaatiosta kumpuaa? Mistä katsoja pitäisi emansipoida? Olisiko oikeampi kysymys se, että mihin katsoja emansipoidaan? Kuka on tietämätön opettaja? Mitä hän voi opettaa ja miten hän opettaa?

Nämä kysymykset esitin opinnäytteeni johdannossa. Lähestyin kysymyksiä sivistyksen ja emansipaation käsitteiden kautta ja käsittelin niiden määritelmiä niin kasvatustieteen perinteessä, vapauttavassa kasvatuksessa ja dialogisissa menetelmissä kuin Jacques Ranciéren filosofiassa tietämättömästä opettajasta ja vapautuneesta katsojasta. Näiden käsitteiden pohdinnan liitin kuvataidekasvattajan käytännön työhöni vapaan sivistystyön parissa. Opinnäytteeni empiirinen osuus kohdentui vuodesta 2018 Tampereen seudun työväenopistossa opettamaani *Galleriakierros*-kurssiin. Aineistoni oli peräisin tuona aikana pitämästäni tutkimuspäiväkirjasta sekä kurssille osallistuneiden kolmen henkilön haastatteluista.

Jacques Ranciéren teos *Le Maître Ignorant* käsittelee älyllistä emansipaatiota kasvatushistoriallisen anekdootin, ranskalaisen opettajan ja kasvatustieteen filosofi Joseph Jacotot'n (1770-1840) esimerkin kautta. Jacotot joutui tilanteeseen, jossa kielimuurin takia hän oli pakotettu etsimään vaihtoehtoisia tapoja opettaa ranskan kieltä flaaminkielisille opiskelijoille. Jacotot kyseenalaisti kokeilunsa myötä opettajan merkityksen oppijan oppimiselle. Ranciéren mukaan formaali, järjestelmällisesti etenevä kasvatustilanne opettaa kasvatettavalle ensisijaisesti sen, mihin hän on kykenemätön, mikä kuilu erottaa hänet kasvattajasta. Se jakaa älyn kahtia – ylempään ja alempaan. Tähän verrattuna informaali oppimisympäristö, kuten vapaa sivistystyö, mahdollistaa omaehtoisen etenemisen ja edellä mainitun kuilun kuromisen umpeen. hooksin *Vapauttavassa kasvatuksessa* peräänkuuluttama jatkuva muutos on *Galleriakierros*-kurssin kaltaisessa opetustilanteessa sisäänrakennettuna. Kurssille ei ole pohjatietovaatimuksia, ja osallistujat koostuvat heterogeenisestä ryhmästä, jossa toiset ovat osallistuneet kurssille aiemmin ja toiset ensimmäistä kertaa. Näin ollen siinä ei ole formaalin, järjestelmällisesti etenevän kasvatustilanteen mahdollisuutta sen perinteisessä merkityksessä. Sen sijaan tällainen opetustilanne mahdollistaa emansipoivan kasvatustilanteen.

Opinnäytteeni tarkasteli myös yleisötyön kontekstissa tapahtuvan emansipoivan kasvatuksen mahdollisuuksia purkaa yleisön ja ammattikentän välisiä hierarkioita. Jos yleisötyö katsotaan taiteen ruohonjuuritason työksi, voidaan taiteilijan ja yleisön saattaminen yhteen nähdä radikaalina pedagogisena toimintana. Olennaista opinnäytteelleni tutkimuskysymysten asettelulle oli siis niin institutionaalisessa taidekentässä kuin kasvatuksessakin ilmenevien valtahierarkioiden purkaminen.

Pedagoginen sivistyskäsite on alusta asti lähtenyt siitä, että sivistys kuuluu kaikille; se on ihmisen ihmiseksi tulemistä. Jacotot’n ajoista lähtien – 1700-luvun valistuksesta – sivistyksen käsitteeseen kuitenkin liittyi yhteiskunnallinen ulottuvuus. Järjellisen ihmisen tuli suhtautua kriittisesti niin auktoriteetteihin kuin hallitsevaan yhteiskuntaluokkaan. Modernilla ajalla sivistyskäsite nivoutui ihmistä rajoittavien yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja rakenteiden purkamiseen. Pedagoginen sivistyskäsite on näin ollen poliittinen.

Ihmisen ihmiseksi tuleminen ja siihen oleellisesti liittyvä vapaus ei toteudu tyhjiössä vaan yksilö tarvitsee tähän vastavuoroista suhdetta maailmaan. Tästä seuraa, että sivistysprosessi on paradoksaalisesti vierasmääräytyneisyyden voittamista, mutta samalla tähän sitoutumista. Se ei toteudu pelkästään kasvavan vapaasta tahdosta vaan vaatii tarkoituksellista pedagogista ohjausta. Emansipaatiolla tarkoitetaan itsemääräytyvyyden ja vapauden toteutumista, vapautumista ideologioista ja väärästä tietoisuudesta sekä yhteiskunnallisten instituutioiden sisältämistä valtahierarkioista. Modernissa pedagogiikassa kasvatuksella katsotaan voitavan vaikuttaa kasvatettavan sivistysprosessiin, jonka lopputuloksena toivotaan autonomista subjektia.

Minkälainen kasvattaja parhaiten tukee kasvatettavan emansipoivaa sivistysprosessia? Kriittisestä pedagogiikasta kumpuavan vapauttavaan kasvatukseen sitoutunut opettaja *osallistaa*. Osallistavan pedagogiikan arvo on siinä, ettei opettajan ääni “ainoana kerro, mitä opetustilanteessa tapahtuu.” Jos perinteisessä pedagogisessa interaktiossa luodaan edellytyksiä, jotta kasvatettavan sivistysmahdollisuus toteutuisi, pyrkii vapauttava kasvatustapa vastavuoroisesti luomaan näitä edellytyksiä myös kasvattajalle. Jos modernissa pedagogiikassa emansipaatiolla tarkoitetaan kasvatettavan itsemääräytyvyyden ja vapauden

toteutumista, vapautumista ideologioista ja väärästä tietoisuudesta sekä yhteiskunnallisten instituutioiden sisältämistä valtahierarkioista, niin vapauttavassa kasvatuksessa myös kasvattaja vapautuu edustamansa instituutioiden vastaavista. Kun opetuksessa noudatetaan kokonaisvaltaisen oppimisen mallia, myös opettaja kasvaa ja valtautuu tässä prosessissa.

Jacotot'n tarinaa mukaillen Rancière luo käsitteen tietämättömästä opettajasta. Tietämättömän oppilaan emansipointi voi tapahtua vain jos opettaja on itse emansipoitunut, mikä tarkoittaa että hän on tietoinen ihmismielen todellisesta voimasta. Tällä Rancière tarkoittaa, että oppimatonkin ihminen on kykeneväinen oppimaan itse, jos hänen opettajansa uskoo, että hän kykenee ja vaatii häntä ymmärtämään potentiaalin. Tietämätön opettaja on näin ollen myös vaativa opettaja. Perinteisessä opetuksessa etäisyys opettajan ja oppijan välillä syntyy heidän asemien yhteisvaikutuksesta. Tämä paitsi erottaa opettajan oppijasta, toisaalta myös pyrkii siihen, että oppija saavuttaa saman tiedon aseman. Näin ollen opetustilanne vahvistaa ennako-olettamuksensa älyjen epätasa-arvosta, mitä Jacotot kutsui tätä vahvistavaa toimenpidettä tyhmistämiseksi.

Tätä käytäntöä vastaan puolestaan Jacotot asetti intellektuaalisen emansipaation. Tietämättömän opettajan vapauttavan toiminnan ja kaiken oppimisen ydin on tässä runollisessa työssä, joksi Rancière oppijan tekemää käännöstä nimittää. Oleellista on, että oppijan ei tarvitse asettua oppineen asemaan vaan harjoitella sitä kääntämisen taitoa, joka hänellä jo on. Tietämätön opettaja voi auttaa ja tukea tätä oppijaa tämän älyllisessä seikkailussa. Tietämätön opettaja ei ole vailla tietoa, mutta hän on jättänyt tiedon tietämättömyydestä. Tietämätön opettaja ei tunnusta älyjen epätasa-arvoa ja tämä on se mistä hän on *tietämätön*.

Teoksessaan *Vapautunut katsoja* Rancière liittää tarinan Jacototista nykytaiteen katsojan problematiikkaan. Katsojiin kohdistuu painetta luopua passiivisesta asenteesta kohti aktiivista toimijuutta. Tämä näkemys puolustaa kahta asemaa ja näin ollen yhdistyy tyhmistävään pedagogiikkaan. Vapautuminen voi alkaa, kun katsominen ja toimiminen vastakkaisina asioina kyseenalaistetaan ja ymmärretään, että myös katsoja toimii havainnoimalla, valitsemalla, vertaamalla ja tulkitsemalla; edessänsä olevan runon pohjalta hän rakentaa oman runonsa. Rancière ehdottaa, että katsojuus ei ole passiivinen olotila, joka tekijän toimesta tulisi muuttaa

aktiiviseksi, sillä se on jo meidän kaikkien tavallinen tila. Miten tahansa toimimmekin, liitämme näkemämme aina siihen mitä olemme jo nähneet, sanoneet tai tehneet. Katsojaa ei tarvitse muuttaa tekijäksi vaan tunnistaa katsojallekin ominainen aktiivisuus.

Vapauttavan kasvatuksen mukaisesti dialogi menetelmänä on opettajalle yksinkertaisimpia keinoja rajoja rikkovan oppimisympäristön luomiselle. Esitinkin opinnäytteessäni tutkimuskysymyksen *Millaisena emansipaatio, vapauttava kasvatusta sen menetelmänä dialogi Galleriakierros-kurssilla näyttäytyy?* Dialogin tavoitteet eivät välttämättä aina ole osallistujille selkeitä, mutta tavoite voi olla ymmärryksen lisääminen ja toisten näkökulmien kunnioittava kuuleminen. Osallistujat voivat silti kokea sen palvelevan tarpeitaan eri tavoin. Erilaiset lähtökohdat ovat dialogin keskeinen haaste. Tärkeää on, miten erot tulevat esiin ja minkälaiset äänet pääsevät kuuluviin. Tästä syystä olen valinnut osallistujien haastatteleminen opinnäytteeni aineistonkeruun menetelmäksi. Palasin siis alussa esittämiini kysymyksiin heidän kanssaan.

5.1. Kuka opetti ja ketä? – Kuka vapautui ja mistä, mihin?

Olen edellä teoreettisiin näkökulmiin perustuen pohtinut emansipaatio käsitettä, vapauttavaa kasvatusta ja dialogia sen menetelmänä. Opinnäytteeni empiirisessä osiossa pohdin, kuinka nämä voivat kasvatustoiminnassa toteutua, käyttäen esimerkkinä syksystä 2018 opettamaani kurssia *Galleriakierros* vapaan sivistystyön piirissä. Uudessa tehtävässäni kasvattajana, *Galleriakierros*-kurssin opettajana, olen päässyt kyseenalaistamaan myös omia taidekäsitteitäni ja tarkastelemaan niitä taiteilijan näkökulmaa laajemmin. Esitänkin kysymyksen, kuka opetti ja ketä? Kuka vapautui ja mistä, mihin?

Luvussa kuvaan kuinka koin olevani tietämätön opettaja siinä mielessä, että olisin vailla tietoa. Tietämätön opettaja on kuitenkin tietämätön vain älyjen epätasavaruudesta. Jacotot'n esimerkki opetti minulle, kuinka opettajuudessa on kyse muustakin kuin tietystä asemasta. Itselleni yllättäen osallistujien haastatteluista nousikin esille taustani taiteilijana. Ainakin yhdelle haastateltavista se oli merkittävin tekijä opettajuudelleni. Opin häneltä, että se mitä itse pidämme puutteenamme (Jacotot'n

kielitaidottomuus, minun pedagoginen epäpätevyys), saattaa toiselle näyttäytyä vahvuutenamme. Vapauttavassa kasvatuksessa myös kasvattaja vapautuu edustamansa instituutioiden ideologioista, väärästä tietoisuudesta ja valtahierarkioista. Kun opetuksessa noudatetaan kokonaisvaltaisen oppimisen mallia, myös opettaja kasvaa ja valtautuu tässä prosessissa, toisin sanoen hänkin emansipoituu. Toinen haastateltava antaa kiitosta kurssin rakenteesta ja kuinka se tuki hänen omaa tiedonmuodostustaan. Voin siis tuntea onnistumista siitä, että olen tukenut ainakin tämän osallistujan omaa älyllistä seikkailua. Sitä, miten pyrkimykseni toteuttaa tietämättömän opettajan oppeja omassa opetuksessani edesauttoi osallistujien oppimista laajemmin, on kuitenkin vaikea arvioida näin lyhyellä aikavälillä ja suppealla aineistolla, josta epäilemättä kriittisimmät äänet jäävät kuulumattomiin. Näin ollen se jää avoimeksi kysymykseksi.

Eräs *Galleriakierros*-kurssille asettamistani tavoitteista on ollut pyrkimys purkaa galleriatilaan liittyvää tila-aikadikotomiaa, käsitys, jonka perustan O'Dohertyn analyysille. Tavoitteeni liittyy vapautumiseen ideologioista ja yhteiskunnallisten instituutioiden, kuten taidemaailman, sisältämistä valtahierarkioista, joita edellä mainittu dikotomia taiteen esitystiloissa ylläpitää. Tämä käy myös haastatteluista ilmi, kun osallistujat kuvaavat esimerkiksi vaikeutta käydä *Galleriakierros*-kurssilla vieraillemissamme gallerioissa itsenäisesti. Käyttämällä galleriatilaa kasvatustoimintaan, joka lähtökohtaisesti on vuorovaikutteista, pyrin tuomaan galleriatilaan sen ajallisuuden, joka sieltä perinteisesti on häivytetty.

Kuten totean, paradoksaalisesti taiteilijana vierastamani tilan ja ajan merkillinen suhde galleriatilassa, tukee kasvattajana opetusmenetelmiäni. Kun tarkastelen aineistostani osallistujien onnistuneita oppimiskokemuksia, on *Galleriakierros*-kurssin ajankäyttö (ja tämä suhteessa vieraillemiemme tilojen suhteelliseen pienuuteen) opetusmenetelmäni se, jonka välille selkeimmin voin vetää yhtäläisyysmerkin näiden onnistumisten kanssa. Haastateltavat ovat kokeneet kurssilla käyttämämme ajan merkityksellisenä tapana olla taiteen parissa. Vaikka olen aikaisemmin tehnyt taiteellisen tutkimuksen (taiteen maisterin opinnäytteeni Aalto-yliopiston ympäristötaiteen koulutusohjelmaan) galleriatilan tila-aikadikotomiasta, opetti galleritila myös minulle jälleen jotakin uutta. Omia tavoitteitani on ollut tuoda institutionaalista taidekenttää esitystiloineen tutummaksi ihmisille, jotka siihen haluaisivat tutustua, mutta eivät syystä tai toisesta löydä perille. *Galleriakierros*-

kurssin myötä galleriatila on muuttunut myös minulle ”kodikkaammaksi”, kuten yksi haastateltavista kokemustaan kuvaa. Kun kesällä 2019 (kahden *Galleriakierros*-kurssin kauden jälkeen) vierailin Lontoossa taidemuseoissa, koin esillä olevien teosten runsaudesta huolimatta, että minulla oli kaikki aika maailmassa. Nautin näistä taiteen esitystiloista ja omasta katsojuudestani täysillä. Emansipoiva kasvatustoteutus, kun ihmisen sosiaalinen elintila laajenee. (Siljander 2002, 162)

Kun emansipaation käsitettä on arvioitu kriittisesti, on todettu, että sen määritelmässä korostuu usein vapautuminen *jostakin*. Voidaan kysyä, eikä kasvatuksessa pitäisi olla kyse vapautumisen *johonkin*. (Siljander 2002, 162) Kuten yksi haastateltavista toteaa *Galleriakierros*-kurssista: ”Taide on meidän elämässä, joten ei tää paljon heilauta, tää oli vaan yks kiva kokemus.” Kurssin osallistujat ovat toimineet tietämättään myös minun opettajina. *Galleriakierros*-kurssi on ollut kaikista kurssille osallistuneista juuri minulle kenties se ”heilauttavin” kokemus. Sen opettaminen on vapauttanut minut katsojuuteen, mikä ei enää merkitse minulle passiivisuutta vaan tasaveroista toimijuutta suhteessa tekijyyteen.

Oma älyllinen seikkailuni *Galleriakierros*-kurssin parissa päättyy ainakin toistaiseksi tähän, mutta esitän seuraavassa luvussa mahdollisia jatkotutkimuskysymyksiä. Kuinka *Galleriakierros*-kurssin valossa voisi tarkastella erilaisia taiteen instituutioiden tuottamia katsomiskäsityksiä? Minkälaisia merkityksiä katsojat taiteelle ja niiden esitystiloille antavat? Miten nykytaidetta voi opettaa? Minkälaista kritiikkiä Rancière’n käsitys opettajuudesta on saanut osakseen? Miten opettajuutta suhteessa emansipoivaan kasvatukseen voisi tarkastella myös toisin?

5.2 Jatkotutkimuskysymyksiä

Helen Illeris on kirjoittanut näyttelyinstituution tuottamista katsomistavoista ja pedagogisen toiminnan asettumisesta suhteessa instituutioiden harjoittamaan esittämismallaan. Illeriksen katsojakokemusta erittelevistä käsitteistä *desiring eye* ja erityisesti *friendly eye*-käsite, joilla tarkoitetaan yleisölähtöisiä ja sosiaalisesti rakentuvia katsomisen tapoja, olisivat mielenkiintoisia juuri katsojakokemuksiin ja katsomistapoihin keskittyvän jatkotutkimuksen kannalta. Carmen Mörschin jäsenyykset yleisötyöstä, missä pyritään esittelemään taiteen erikoisalaa oman

suljetun asiantuntijapiiriä laajemmin, voisivat toimia myös tämän jatkotutkimuksen lähteenä (Kaitavuori 2015). Maaria Lingon väitöskirja *Aitojen elämysten kaipuu: yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset* (1998) voisi toimia lähteenä jatkotutkimukselle, joka keskittyisi katsojien gallerioille ja nykyaiteelle antamiin merkityksiin. Tämän jatkotutkimuksen menetelmänä voisi käyttää tässäkin opinnäytteessä menetelmänä käyttämäni teemahaastattelua. Se tosin vaatisi jatkotutkimuksen kannalta pidempi aikaisempaa seuranta; osallistujia voisi haastatella esimerkiksi vuoden välein ja näin ollen saada perspektiiviä siihen minkälaisia katsomisentapoja ja katsomiskokemuksia Galleriakierros-kurssin kaltainen opetustilanne ja galleriatila tuottaa.

Nykytaidetta oppimisen ympäristönä tutkii Päivi Venäläisen tuore väitös *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykyaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta* (2019), joka olisi oleellinen lähde melkein pä minkä tahansa tässä opinnäytteessä käsitellyn teeman jatkotutkimuksen kannalta. Tässä opinnäytteessä taiteilijataapaamisten myötä *Galleriakierros*-kurssin muodostumiseen osallistuneiden taiteilijoiden ääni jää kuulumattomiin. Osallistuneiden taiteilijoiden haastatteleminen toisi heidän näkökulmansa aiheeseen galleriatila ja nykyaide oppimisen ympäristönä.

Gert Biesta on kritisoinut konstruktivistista tulkintaa, jota tässäkin opinnäytteessä analysoidaan, Ranciéren teoksesta *Le Maître Ignorant*. Biestan mukaan teosta on tulkittu siten, että kuka tahansa voi oppia mitä tahansa ilman opettajaa ja että tämä ‘vapaus oppia’ johtaisi emansipaatioon. Emansipoivassa kasvatuksessakin opettajat ja heidän opetuksensa ovat korvaamattomia. (Biesta 2017.) Arvelen, että kasvatuksen kentässä on tapahtumaisillaan paradigman muutos, jossa opettajan ja opettajuuden merkitys arvioidaan jälleen uudelleen. Tähän olisi erityisen mielenkiintoista nyt valmistuvana opettajana perehtyä tulevissa jatkotutkimuksissa.

Lähteet

Kirjallisuus

Bourriaud, Nicolas: Relational Aesthetics (Esthétique relationnelle), 2002. Les presses du réel, Paris.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö, 2011. Gaudeamus Helsinki University Press, Tallinna.

hooks, bell: Vapauttava kasvatus (Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom), 2007. Kansanvalistusseura, Saarijärvi.

Kester, Grant H.: Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art, 2004. University of California Press, Berkeley.

Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski Marjo (toim.): Kenen kasvatus?, 2005. Vastapaino, Tampere.

Kwon, Miwon: One Place After Another: Site Specific Art and Locational Identity, 2002. MIT Press, Cambridge (Massachusetts), London: MIT.

O'Doherty, Brian: Inside the White Cube: An Ideology of the Gallery Space, 1986. The Lapis Press, San Francisco.

Rancière, Jacques: The Ignorant Schoolmaster (Le Maître Ignorant), 1991. Stanford University Press. Stanford, California.

Rancière, Jacques: Vapautunut katsoja (Le spectateur émancipé), 2016. Tutkijaliitto, Helsinki.

Siljander, Pauli: Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen, 2005. Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu.

Suoranta, Juha: Radikaali kasvatus: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa, 2005. Gaudeamus, Helsinki.

Tynjälä, Päivi: Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita, 1999. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Internet-lähteet

Biesta, Gert: Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education, 2017. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1478210316681202>. Haettu 6.5. 2020.

Kaitavuori, Kaija: Kuka välittää? 2015. <http://tahiti.fi/03-2015/tieteelliset-artikkelit/kuka-valittaa/>. Haettu 13.2. 2019.

Opetushallitus, 2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vapaa-sivistystyo>. Haettu 23.4. 2020.

Kuvalähteet

Kuva 1. Juha Merta: Muistovarasto, kooste, 2016. <https://juhamerta.wordpress.com/about/>. Haettu 4.5. 2020.

Kuva 2. Salla Myllylä: On Location Galleria Rajatilassa, 2019. <http://www.sallamyllyla.com/gallery-rajatila-2019/>. Haettu 4.5. 2020.

Kuva 3. Kristiina Mäenpää: Kantava rakenne Valokuvakeskus Nykyajassa, 2019. <https://kristiinamaenpaa.com/kantava-rakenne-bearing-wall>. Haettu 4.5. 2020.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuspäiväkirjan runko

Miten liikun tilassa, miten olen tilassa suhteessa osallistujiin? Mitä teen, kun osallistujat kiertävät näyttelyä?

Miten esittelen tilan?

Miten esittelen näyttelyn?

Miten valitsen näyttelyt?

Miten kysyn kysymykset?

Miten johdan keskustelua (vai johdatko)? Miten vastaan kysymyksiin?

Mitä havaitsen osallistujissa?

Mitä havaitsen henkilökunnassa?

Miten muu yleisö suhtautuu ryhmäämme?

Kuinka ryhmän jäsenet ovat suhteessa toisiinsa?

Liite 2. Teemahaastattelun runko

Taustatiedot

Kertoisitko ikäsi ja koulutustaustasi? Missä olet tehnyt työurasi?

Galleriakierros: käsitykset ja kokemukset

Miten löysit Galleriakierros-kurssin?

Mikä sinua kiinnosti kurssissa alun alkaen?

Onko käsityksesi kurssista ja sen sisällöistä muuttunut osallistumisesi aikana?

Onko oma roolisi taiteen katsojana ja kokijana muuttunut kurssin aikana?

Miten koet ryhmän merkityksen kurssille?

Miten koet minun (miten määrittelet minut) merkityksen kurssille?

(Galleria)tila: käsitykset ja kokemukset

Olivatko kurssilla vierailemamme galleriat sinulle entuudestaan tuttuja?

Mikä oli suhteesi gallerioihin ennen kurssia?

Miten suhteesi gallerioihin on muuttunut kurssin aikana?

Minkälaiseksi tilaksi koet juuri galleriatilan? Onko se jotenkin erityinen tila, verrattuna muihin käyttämiisi tiloihin? Osaatko kuvata tätä erityisyyttä? Onko jotakin toista tilaa, johon voisit galleriatilaa verrata?

Miten ryhmän läsnäolo on vaikuttanut kokemukseesi gallerioista?

Miten minun läsnäolo on vaikuttanut kokemukseesi gallerioista?

Miten gallerioiden henkilökunta on vaikuttanut kokemukseesi gallerioista? Entä muut katsojat, jotka ovat sattuneet paikalle kurssimme aikana? Entä taiteilijat?

Luuletko, että käyt uudelleen jossakin yhdessä käymistämme gallerioista, tai oletko jo käynyt?

Miten meidän olemisemme (galleria)tilassa on vaikuttanut oppimiskokemukseesi?

Aika (galleriassa): käsitykset ja kokemukset

Kun olet käynyt ennen kurssia gallerioissa tai näyttelyissä, mikä on ollut keskimääräinen aika, jonka olet viettänyt galleriassa tai näyttelyssä?

Miten olet kokenut kurssin ajankäytön? Siis sen että käytämme puolitoista tuntia, josta n. 45 min. näyttelyn katsomiseen, yhteen näyttelyyn ja yhteen galleriaan?

Miten tämä ajankäyttö on vaikuttanut kokemukseesi teoksista? Onko se edesauttanut oppimistasi?

Entä miten tämä ajankäyttö on vaikuttanut kokemukseesi galleriatilasta?

Miten tämä ajankäyttö on vaikuttanut gallerian henkilökuntaan? Entä muihin katsojiin? Oletko tehnyt jotain erityisiä havaintoja tästä?

Onko ajankäyttösi galleriassa tai näyttelyiden parissa muuttunut kurssin myötä/jälkeen?

Taide: käsitykset ja kokemukset

Mikä on aikaisempi suhteesi taiteeseen? Miten olet aikaisemmin, ennen kurssille osallistumistasi, määritellyt taiteen?

Miten hahmotat roolisi suhteessa taiteeseen (ennen osallistumistasi kurssille)?

Miten roolisi suhteessa taiteeseen on muuttunut kurssin myötä/jälkeen?

Miten ryhmä on tukenut rooliasi taiteen kokijana?

Miten minä olen tukenut rooliasi taiteen kokijana?

Voisitko, joko kurssin myötä tai muuten, nähdä roolisi myös taiteen *tekijänä*? Onko taiteen katsominen, kokeminen, siitä puhuminen tai vaikkapa kirjoittaminen taiteen *tekemistä*?

Lopuksi

Mitä opit?